

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]  
**Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für  
Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität  
Regensburg**

Weinheim ; Basel : Beltz 1983, 474 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18)



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Heid, Helmut [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: Beiträge zum 8. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.-24. März 1982 in der Universität Regensburg. Weinheim ; Basel : Beltz 1983, 474 S. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 18) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-228303 - DOI: 10.25656/01:22830

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-228303>

<https://doi.org/10.25656/01:22830>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft



Zeitschrift für Pädagogik

18. Beiheft

# Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 22. – 24. März 1982 in der Universität Regensburg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Helmut Heid, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1983



CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft :**

Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft : vom 22. – 24. März 1982  
in d. Univ. Regensburg / Im Auftr. d. Vorstandes  
hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel :  
Beltz, 1983.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 18)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft ; 8)

ISBN 3-407-41118-9

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;  
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft : Beiträge vom  
... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; HST

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1983 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41118 9

# Vorwort

Abweichend von früheren Kongressen stand der Regensburger Kongreß unter keinem Generalthema. Darum trägt diese Dokumentation schlicht den Titel: „Beiträge zum 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“.

Der Vorstand der DGfE verzichtete für 1982 auf eine einzige programmatische Überschrift, weil es sich in der Vergangenheit als zunehmend schwieriger erwiesen hatte, die Fülle der zum Austausch, zur Beratung und zur Diskussion anstehenden Themen einem einzigen Rahmenthema zu- oder unterzuordnen. Hinzu kam, daß der Regensburger Kongreß, abweichend von früheren Kongressen, von Anfang an so geplant war, daß neben den Sitzungen der Kommissionen Plenarveranstaltungen und Symposien ein besonderes Gewicht erhielten. Auf diesen wurden Fragen erörtert und Erfahrungen ausgetauscht, die meist quer zu den etablierten Spezialdisziplinen der Erziehungswissenschaft liegen und eine Erörterung verlangen, an der sich die Disziplin als ganze beteiligt.

Diesem Charakter des Regensburger Kongresses trägt die Kongreßdokumentation Rechnung, indem sie über die ganze Breite der Themen informiert, die in Regensburg erörtert wurden. Der erste Teil enthält die Ansprachen, mit denen der Kongreß eröffnet wurde. Der zweite Teil enthält öffentliche Vorträge, die zu Beginn bzw. zum Abschluß des Kongresses stattfanden. Der dritte Teil enthält Referate, Diskussionsberichte und Zusammenfassungen zu den Symposien. Dabei wurde die Reihenfolge, in welcher die Symposien im Kongreßprogramm angekündigt worden waren, beibehalten. In der Dokumentation fehlen lediglich zwei Symposien, über die bereits an anderer Stelle informiert worden ist.

DIETRICH BENNER, HELMUT HEID, HANS THIERSCH



# Inhaltsverzeichnis

Vorwort . . . . .	5
 <b>I. Öffentliche Ansprachen</b>	
HERMANN GRANZOW . . . . .	15
HANS MAIER . . . . .	22
HANS THIERSCH . . . . .	26
 <b>II. Öffentliche Vorträge</b>	
HANS AEBLI Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema . . . . .	33
DIETRICH BENNER Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion . . . . .	45
WALTER HORNSTEIN Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute . . . . .	59
PETER M. ROEDER Bildungsreform und Bildungsforschung . . . . .	81
 <b>III. Symposien: Vorträge/Berichte</b>	
HANS NICKLAS Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt? . . . . .	99
<i>Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit</i> . . . . .	105
WOLFGANG KLAFKI Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium . . . . .	105
HANS-CHRISTOPH BERG Freie Schulen als Regelschulen . . . . .	108
ALOIS ALDER Erfahrungen an der Friedensschule in Münster . . . . .	113
DORIS KNAB Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrun- gen aus der Schulreformerarbeit an der Friedensschule Münster . . . . .	118

BARBARA BOTH / ALBERT ILIEN und die GREMIEN DER GLOCKSEE-SCHULE, unter Mitarbeit von RENATE STUBENRAUCH / JÜRGEN FRIEDMANN / RUDOLF MESSNER	
Zur Pädagogik der Glocksee-Schule . . . . .	122
MARIA FRIEDERIKE RIEGER	
Stiftung Landerziehungsheim Neubauern – Ziele und Schwierigkeiten einer „freien“ Schule und der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages . . . .	130
JOHANN PETER VOGEL	
Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages . . . . .	133
HANS-CHRISTOPH BERG / WOLFGANG KLAFKI / DORIS KNAB	
Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzung und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen . . . . .	136
<i>Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter . . . . .</i>	139
HERWIG BLANKERTZ	
Einführung in die Thematik des Symposions . . . . .	139
ANDREAS GRUSCHKA	
Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzie- herausbildung – über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen . . . . .	143
HAGEN KORDES	
Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium fremdsprachlicher Bildung . . . . .	153
WOLFGANG FISCHER	
„Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchen- gen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung . . . . .	168
JÜRGEN ZIECHMANN	
Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten . . . . .	179
HEINZ-OTTO GRALKI / ULRIKE STRATE / CARL-HELLMUT WAGEMANN	
Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen. Bericht über ein Symposium . . .	185
<i>Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hoch- schulen und außeruniversitären Trägern . . . . .</i>	203
JOACHIM DIKAU	
Zusammenfassung des Symposiums . . . . .	203
GÜNTHER DOHMEN	
Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hoch- schulpolitik . . . . .	208

HANS-DIETRICH RAAPKE	
Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis . . . . .	214
<i>Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?</i> . . . . .	219
HANS-UWE OTTO	
Einleitung zur Fragestellung des Symposions . . . . .	219
PETER GROSS	
Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited . . . . .	221
HEINRICH KUPFFER	
Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik . . . . .	228
NORBERT HERRIGER	
Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags . . . . .	231
<i>Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik</i> . . . . .	237
HORST W. OPASCHOWSKI	
Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit . . . . .	237
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit: Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit? . . . . .	250
<i>„Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?</i> . . . . .	259
JÖRG RUHLOFF	
Einleitende Problemskizze . . . . .	259
HELMUT LUKESCH	
Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft . . . . .	262
FRANZ HAMBURGER	
Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft . . . . .	273
HANS MERKENS	
Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik . . . . .	283
JÖRG RUHLOFF	
Thesen zur Schlußdiskussion . . . . .	292
JÖRG RUHLOFF	
Zur Diskussion . . . . .	295
<i>Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II</i> . . . . .	297
DIETER BAACKE	
Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie . . . . .	298

ROTRAUT HOEPEL	
Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion . . . . .	307
THEODOR SCHULZE	
Auf der Suche nach einer neuen Identität . . . . .	313
<i>Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung</i> . . . . .	321
PETER ZEDLER	
Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung . . . . .	321
EWALD TERHART	
Übersicht über die Beiträge . . . . .	333
HEINZ MOSER	
Versuch eines Resumés aus den Regensburger Diskussionen . . . . .	343
<i>Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder</i> . . . . .	351
HEDWIG ORTMANN	
Einleitung in die Problemstellung des Symposions . . . . .	351
SIGRID METZ-GÖCKEL	
Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter . . . . .	353
BIRGIT CRAMON-DAIBER	
Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M.H.R.K.S.) . . . . .	364
CHRISTINE HOLZKAMP / GISELA STEPPKE	
Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtsspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft . . . . .	372
<i>Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz</i> . . . . .	381
WOLF-DIETER EBERWEIN	
Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze . . . . .	381
HERMANN AVENARIUS	
Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt . . .	384
KARLHEINZ INGENKAMP	
Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis . . . . .	388
EWALD ZACHER	
Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis . . . . .	392

<b>LENELIS KRUSE</b> Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung . . . . .	395
<b>WILFRIED BERG</b> Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutzbehörden und Forschungs- freiheit . . . . .	399
<b>KARLHEINZ INGENKAMP</b> Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutz und Forschern . . . . .	403
<b>PAUL J. MÜLLER</b> Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen For- schung . . . . .	407
<b>EDGAR WAGNER</b> Die informierte Einwilligung . . . . .	410
<b>ERWIN DEUTSCH</b> Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz . . .	413
<b>HELMUT GASSEN / MICHAEL SCHWANDER</b> Zuständig sein und überflüssig werden . . . . .	417
<b>ULRICH HERRMANN / JÜRGEN OELKERS / JÜRGEN SCHRIEWER / HEINZ-ELMAR TENORTH</b> Überflüssige oder verkannte Disziplin? . . . . .	443
<b>VERONIKA REISS</b> Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs . . . . .	465





# **I. Öffentliche Ansprachen**



Meine sehr verehrten Damen und Herren,

dieser 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft steht nicht unter einem Generalthema. Dafür gibt es gute Gründe: Der Hauptgrund ist Wahrhaftigkeit bei der Einsicht in das Disparate unserer Situation und Verzicht auf „Überwölbendes“, wo die Fundamente und Stützwände schütter geworden sind. Die Schwierigkeit, wenn nicht Unmöglichkeit, ein Generalthema zu finden, ist eben zugleich ein Spiegelbild für die aktuelle erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Situation. Es gibt nicht mehr das große Thema, das die für Bildung und Erziehung Verantwortlichen in seinen Bann schlägt. Es scheint auch nicht mehr möglich, ein Schlüsselwort zu finden, an dem sich Bildungsreform und Bildungspolitik festmachen lassen. Ich bitte im voraus um Nachsicht, wenn ich bei der Kommentierung dieser Lage nicht immer „akademisch“ bleibe und manchmal auch den feinen diplomatischen Stil vermissen lasse. Wenn es im Munde gallig schmeckt, kann man schlecht Honigsüßes produzieren.

Die sogenannte Großwetterlage im Bildungswesen läßt sich wie folgt beschreiben: Es fehlt am Mut, sich mit den wirklich zentralen Themen auseinanderzusetzen, es findet ein Rückzug auf Nebenkriegsschauplätze statt, und man gefällt sich im Aufbauschen von Scheinproblemen, um den wirklichen Schicksalsfragen wenigstens zeitweilig ausweichen zu können.

Nach den fast schon vergessenen Zeiten der großen Aufbruchstimmung hat viele der bildungspolitischen Verantwortlichen zunehmend der Mut verlassen. Manche lassen ihn sich auch billig abkaufen – sozusagen zum „Nulltarif“, um das vielberufene Wort in den Mund zu nehmen. Katerstimmung und Verzagtheit werden verstärkt durch zwei gefährliche Tendenzen:

- die Angst derjenigen, die angesichts wachsender Konkurrenz und verschlechterter wirtschaftlicher Rahmenbedingungen darum fürchten müssen, daß die bisher unangefochtenen Positionen in unserer Gesellschaft nicht mehr Reservate bleiben, sondern Zielorte eines Wettstreites, bei dem nicht immer die eigenen Kinder die erste Plätze einnehmen. Solche Sorgen wachsen sich zu einem unverhüllten Streben aus, erreichte Chancen zurückzunehmen oder massiv in Frage zu stellen;
- die mögliche Strangulierung der notwendigen Zukunftsplanungen durch unterproportionales Wachstum der Haushaltsmittel für die Bildung und die Grundlagenforschung in den öffentlichen Haushalten.

Der fehlende Mut der Bildungspolitiker äußert sich – wie mir scheint – in einer Art „Schützengrabenmentalität“, das heißt man hält sich im Schrapnellfeuer dieser Jahre und widrigen Umstände bedeckt, wehrt sich zur Not durchaus seiner Haut, hofft aber letztlich, daß die Lage besser wird, vielleicht durch die Wundertaten des Pillenknicks, auf dessen heilsame Auswirkungen Fiskalisten wie Bildungspolitiker in unheimlicher Solidarität

hoffen. Verzagtheit scheint sich auch zu äußern in einer Art Rückzug in die pädagogische Provinz. Ich wage aber schon heute die These, daß dem Einzelkämpfertum und dem Rückzug in die pädagogische Provinz auf Dauer kein Erfolg beschieden sein wird. Die Einzelkämpfer werden zerrieben, und die Provinz mag gemütlich sein, aber sie trägt die Gefahr der Stagnation in sich.

Es hat zwar große Kongresse in den letzten Jahren gegeben, aber der publizistische Aufwand war das einzige, was blieb; Erweckungsübungen und pastorale Auftritte ohne rechten Segen. Der tosende Beifall für manche restaurative Rede kann den nicht täuschen, der hinter die Fassaden blickt. Sind nicht viele der großen Schlagworte vom „Mut zur Erziehung“ bis zur „erlaßfreien Schule“ geplatzt wie eine Seifenblase? Oft genug wurde offensichtlich an den Sorgen und Interessen der Betroffenen vorbei diskutiert. Wieviel hat es eigentlich Lehrern, Ausbildern und Eltern geholfen, daß man ihnen gesagt hat, sie müßten wieder zu mehr Pflichtgefühl, Verantwortungsbewußtsein, Ordnung und Sauberkeit erziehen? Wobei ich diese Tugenden durchaus für wichtig halte. Aber sie reichen nicht aus, um jungen Menschen ihre Fragen zu beantworten und ihnen zu helfen, mit den Widersprüchen unserer Zeit fertig zu werden. Wenn auch der Ordentlichste keine Lehrstelle findet, wenn auch die fleißigste Studienreferendarin am Einstellungsstopp scheitert, wenn selbst die Saubersten nicht mehr Stellen finden, wo sie saubermachen können, dann bleibt so manchem das Wort mit Recht im Munde stecken. Natürlich: Kleinere Klassen werden wir bekommen, aber damit noch keine humane Schule, gar nicht zu reden von dem, was nach der Schule oder Hochschule kommt. Da hocken doch die Krisen zuhauf! Da reagiert Frau Sorge, um im Goethejahr aktuell zu bleiben.

Kennzeichnend für die derzeitige Situation ist, daß Scheinprobleme aufgebauscht werden, und allzu schnell springen viele auf den eben vorbeifahrenden „Diskussionszug“, um den Anschluß nicht zu verpassen. Ein Beispiel: Die Diskussion um die neugestaltete gymnasiale Oberstufe. Obwohl eine endgültige Einschätzung über Gelingen oder Nichtgelingen dieser Reform verfrüht ist, wird schon jetzt unter Hinweis auf die NGO von „mangelnder Studierfähigkeit“ und „fehlender Allgemeinbildung“ der angehenden Studenten gesprochen. Dabei hilft der Begriff „Allgemeinbildung“ bei der Definition dessen, was ein Schüler am Ende des Schulwegs wissen muß, und der Frage, ob er die Studierfähigkeit hat, nicht weiter. Selten war und ist so unklar, was unter Allgemeinbildung zu verstehen ist. Klar ist nur, daß immer mehr Forderungen gestellt werden, was alles zur Allgemeinbildung gehört. Ist aber das Studium so organisiert, daß all das, was unter den Stichworten „Allgemeinbildung“ und „Studierfähigkeit“ von angehenden Studenten verlangt wird, überhaupt eine bedeutsame Rolle spielt? Steht nicht vielmehr das, was wir von unseren Studenten erwarten, zunehmend im Gegensatz zu der Art und Weise, wie vor allem die Lehre in den Hochschulen erfolgt? Carl Friedrich von Weizsäcker hat mit Blick auf die Physik dieses Phänomen einmal treffend beschrieben: „... wieviel wirklich gute Physiker gibt es, deren jeder alle anderen in ihren jeweiligen Fächern nicht versteht? Wieviel Physiker kann man finden, so daß sie zusammen in einem Zimmer sitzen, und jeder das Fach aller anderen nicht versteht, obwohl sie alle Physiker sind?“ Und ein Stück weiter meint er: „Wie geht man mit diesem Spezialisierungsphänomen um? Das gehört ja mit zur gesellschaftlichen Verantwortung der Wissenschaft, denn wenn die Wissenschaftler sich schon untereinander nicht mehr verstehen, wie sollen ihre Mitmenschen sie verstehen, und wie sollen sie ihren Mitmenschen einen wertvollen Beitrag leisten?“

Auf die NGO bezogen läßt sich feststellen, daß mit Schlagworten und Vorurteilen der Sache der bestmöglichen Vorbereitung der Schüler auf Hochschule und Beruf nicht

gedient ist. Man kann aber damit trefflich die Hochschulen und Hochschullehrer zur Arroganz verleiten und die Studienbewerber zur Resignation oder Aggression führen; das ist alles Antipädagogik, getarnt mit viel Nebel. Das gleiche gilt für die schon groteske Diskussion um die angebliche „Technikfeindlichkeit“ der Jugend.

Wie müßte man sich nun eigentlich verhalten? Wo sind die wirklichen Themen? Ich habe dazu sicher auch nur eine begrenzt richtige Meinung, aber diese will ich Ihnen doch nicht vorenthalten, und zwar durch Kommentierung von Negativbeispielen.

Je größer die Not im Bildungswesen zu werden droht, desto leichtfertiger wird der Umgang mit den Instrumenten, die bei der Abwendung der Not helfen könnten. Hierzu zwei Beispiele:

In der Kultusministerkonferenz bietet man ein unwürdiges und kompromittierendes Schauspiel mit dem jahrelangen Gezerre um die Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse. Da wird taktiert in einer Weise, die die Scham- und die Zornesröte vieler Beteiligten und Betroffener als sehr verständlich erscheinen läßt.

In der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung bestand seit 1979/80 eine abgeschlossene Sachplanung für die 80er Jahre. Von der Sicherung des Pädagogischen über Lehrer- und Professorenzahlen bis zur Betreuung der Ausländer und zur Gewährleistung der Grundlagenforschung war alles vereinbart. Dann haben einige ihren übermütigen Stolz dareingesetzt, die Arbeit jahrelang ohne Not aufzuhalten. Sie haben dadurch ihre Chance weitgehend verspielt, die Bildungspolitik als einen der wenigen großen Politikbereiche mit einer langfristigen Perspektive in den Verteilungskampf einzubringen. Sie haben sich zum Gespött der Journalisten und der Finanzminister gemacht. Heute schreiben wir Anfang 1982. Nachdem wir nun mit den Finanzministern mehrfach gesprochen haben und – was ganz natürlich ist – sehen, daß eine Einigung im Augenblick nicht möglich ist, ist vorgeschlagen worden, die Regierungschefs von Bund und Ländern mit diesem schwerwiegenden Streit zu befassen. Nötig genug wäre es, denn es geht um hunderttausende Schicksale – um arbeitslose Lehrer, um unversorgte Kinder, um notleidende Forschung. Da hörte ich nun schon wieder Signale von einigen Landesministern, daß sie nicht einmal bereit sein würden, einen Brief mit zu verantworten, der die Regierungschefs über die Lage unterrichtet. So werden Abkommen ausgehöhlt, Instrumente zerschlagen und Reste von Reputation vernichtet, ohne daß man einen rationalen Grund erkennen könnte. Lust am Untergang scheint hier vorzuherrschen. Die seltsame Idee, daß man gemeinsam nur planen müsse, wenn es tüchtig viel Geld zu verteilen gebe, und damit aufhören sollte, wenn die Ressourcen knapp werden, ist für mich eine der größten politischen Perversionen, die ich in meiner 20jährigen Arbeit erlebt habe.

Ein weiteres Beispiel: Es gibt nicht nur eine Partei bzw. zwei Parteien, die sich zu einer Union zusammengeschlossen haben, sondern den bildungspolitischen Sprecher der CDU/CSU-Fraktion, der seinen Stolz dareinsetzt, ein wichtiges sozial- und bildungspolitisches Instrument – das Bundesausbildungsförderungsgesetz – zu zerschlagen. Er ruht und rastet nicht und läßt keine Gelegenheit aus, nach bereits erfolgten Kürzungen von einer Milliarde DM in diesem Leistungsbereich weitere 800 Millionen zu fordern. Wenn das noch ein Finanzminister wäre oder ein eingefleischter Fiskalist! Nein, es ist ein Bildungspolitiker, der am Ast der Chancengleichheit sägt. Ich kann mir nicht vorstellen, daß ein Sozialpolitiker bei den Renten, ein Verteidigungspolitiker bei den Waffensystemen oder ein Familienpolitiker beim Kindergeld solche Kahlschlagoperationen verfolgt, wie das dieser Abgeordnete tut.

Noch ein Wort zur Mutfrage: Mut wird heute wesentlich damit demonstriert, daß man die Zähne dem Partner zeigt und nicht demjenigen, der sie eigentlich zuerst sehen sollte. Da kommen viele Länderhochschulminister und wollen jedes Jahr bis zu drei Milliarden DM für neue Hochschulbauten investieren. Dieselben Minister nehmen von ihren Landesfinanzministern Kürzungen bzw. ein sogenanntes Nullwachstum bei den Stellen für Wissenschaftler und Lehrer hin. Sie fordern Beton und Chrom, teure Geräte, neue Telefonanlagen und Parkplätze, aber sie haben nicht den Mut zu sagen: Laßt uns statt fast 3 Mrd. DM 2 Mrd. DM investieren – das sind in 8 Jahren 16 Milliarden DM, kein Pappenstiel – und für den Rest Personal und Sachmittel einwerben und das System der sozialen Sicherung für Studenten und Schüler wenigstens im Kernbereich erhalten. Statt dessen gibt es Klagen in Karlsruhe und ein riesiges Schwarze-Peter-Spiel. Mir macht das Spiel keinen Spaß. Ich sehe darin einen Niedergang der Ehrlichkeit und der Gesamtpolitik im Bildungswesen, ein Übermaß an Taktik und Augenzwinkern, bei dem man leicht das Ziel aus dem Blick verliert: nämlich eine humane und arbeitsfähige Hochschullandschaft auch für die schwierigen 80er Jahre.

Ich meinerseits will ehrlich genug sein zu sagen, daß nach meiner Auffassung in diesen 80er Jahren, wo bekanntlich alle sparen sollen und müssen, nicht mehr, sondern eher weniger gebaut werden muß als in den 70er Jahren. Ich will aber auch deutlich sagen, daß die Aussage insofern konstruktiv gemeint ist, als sie unseren Partnern in den Ländern die Möglichkeit geben sollte, ein angemessenes Verhältnis bei der Ressourcenanforderung nicht nur philosophisch zu reflektieren, sondern handlungsorientiert zu verfolgen. Wir können doch nicht 50000 bis 100000 arbeitslose Lehrer tatenlos auf uns zukommen sehen, wir können nicht 200000 bis 300000 zusätzliche Studenten ohne zusätzliches Personal versorgen, und wir können nicht Hochschulen oder auch Schulen bauen, ohne die Betriebsmittel zu haben. Dies war übrigens im Bildungsgesamtplan angelegt, den man jetzt so eifertig zur Seite legt. Dort gab es eine gleichgewichtige Politik, die Stetigkeit und Sparsamkeit vereinte, aber keine unzumutbaren Verzichtse. Es distanziert sich ja auch keiner vom Bildungsgesamtplan (was wiederum wenigstens ehrlich wäre), sondern man läßt ihn „einfach“ liegen, statt ihn zu nutzen.

Ein weiteres Beispiel: Eines der wenigen wirklich dringenden Probleme, das immerhin alle erkennen, ist die drohende Ausbildungsnot auf dem Lehrstellenmarkt in diesem Jahr. Auch hier hat man uns zwar unnötige Dramatisierung vorgeworfen, als wir bereits Weihnachten zu warnen begannen, aber inzwischen haben es wohl alle gemerkt, was es bedeuten würde, wenn 50000 oder 60000 Jugendliche im Herbst keine Ausbildungsstelle hätten. Wir hatten dazu am 12. März eine Debatte im Deutschen Bundestag. Es blieb einem Abgeordneten der Christlich-Sozialen Union vorbehalten, das gemeinsame Instrument für Bund, Länder, Arbeitgeber und Arbeitnehmer für die Berufsbildungsplanung und -forschung, nämlich das Bundesinstitut für Berufsbildung in Bonn und Berlin als eine Einrichtung zu bezeichnen, die vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft „ausgehalten“ wird. So wird mit Vokabeln der Prostitution oder bestenfalls der Mätresenwirtschaft eine Debatte geführt, in der es um das Schicksal junger Menschen geht. Man läßt einfach keine Gelegenheit aus, sich Knüppel zwischen die Beine zu werfen, auch wenn es in jeder Beziehung unter die Gürtellinie geht.

Wie steht es mit den Erziehungszielen und dem Klima an unseren Schulen?

– Von jungen Menschen wird später Selbständigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Standhaftigkeit, Verteidigung der Freiheit erwartet. Das Erlernen dieser Eigenschaften und Verhaltensweisen aber wird ihnen z. B. erschwert,

- durch einen beckenmesserisch bis zum bitteren Ende geführten Streit um eine politische Plakette, die eine Schülerin trug, ein Streit, der junge Menschen nicht gerade angesprochen haben wird;
- durch Ablehnung von mehr Mitbestimmung von Schülern und Eltern mit dem Hinweis auf angebliche Atomisierung der Verantwortung und Untergrabung der Autorität der Lehrer;
- durch übertriebene Angst vor dem, was Schüler in Schülerzeitschriften schreiben und publizieren könnten.
- Wie paßt das zusammen, daß dieselben, „die abnehmende Leistungsbereitschaft und Leistungsfähigkeit“ der jungen Generation beklagen, die Leistungen dieser jungen Generation allzu gerne reduzieren auf „meßbare“, notenmäßig erfaßbare Leistungen, keinen Raum lassen für selbstgewählte und selbstgesetzte Ziele für ihre Entwicklung in Freiheit und Selbstverantwortung?
- Wie verträgt es sich, daß Politiker betonen, man müsse die Erziehungskraft der Familien stärken, gleichzeitig aber dafür eintreten, daß durch mehr Fernsehkanäle, durch die Verkabelung der Bundesrepublik eine noch größere Bilderflut über die Familie hereinbricht und damit noch weniger miteinander geredet wird, noch weniger Zeit für Zuwendung und persönliche Gespräche bleibt?
- Wie verträgt es sich, daß Politiker, die einen Schwund an Vertrauen, ja zunehmendes Mißtrauen der jungen Generation gegenüber der älteren beklagen, die Diskussion um das Schüler-BAföG in einer Weise führen, die zu Verbitterung und Vertrauensverlust bei der jungen Generation führen muß? Die das Nichterreichen des Klassenziels mit dem BAföG-Entzug bestrafen wollen und die Ausbildungsförderung so zu einem Disziplinierungsinstrument in der Hand des Lehrers machen wollen?
- Wie paßt es zusammen, daß auf der einen Seite Praxisferne in der Schule beklagt und Berufsnähe gefordert wird, aber die Empfehlung zum Beispiel der Wirtschaft, berufliche Inhalte auch in die Oberstufe des Gymnasiums aufzunehmen, noch längst nicht in allen Ländern auf fruchtbaren Boden fällt. Im Gegenteil: Der gymnasiale Bildungsweg ist vielfach dabei, sich von den anderen Bildungswegen weiter zu entfernen und den Charakter neuer Exklusivität zu erhalten. Warum ernten eigentlich diejenigen so wenig Widerspruch, die die pädagogische Arbeit von Lehrern und die Leistungen von Schülern bestimmter Schulformen mit den Schlagworten „Zeugnisse zum Nulltarif“ oder „Billigpreisabschlüsse“ abtun?

Hartmut von Hentig hat mit Blick auf die Funktion der heutigen Schule gesagt, seit die Schule eine unentrinnbare Lebensform geworden sei, sei sie verpflichtet, „menschlich – aushaltbar bekömmlich, den physischen, psychischen und sozialen Bedürfnissen der jeweiligen Generation angemessen – zu sein“.

- Wie paßt es zusammen, daß ausgerechnet diejenigen, die Mitmenschlichkeit und christliches Gedankengut auf ihre Fahnen geschrieben haben, sich energisch dagegen wehren, daß soziale Bedürfnisse, wie mehr Mitsprache von Schülern und Eltern, stärkere Einbeziehung von Alltagserfahrungen in die Schule und die Ausgestaltung der Schule zu einem Lebensort, erfüllt werden und die Mauer zwischen Erwachsenen und Kindern eingerissen wird, wie es Hartmut von Hentig formuliert hat?

Ich habe einige der Themen genannt, die meiner Ansicht nach im Mittelpunkt der Diskussion stehen müssen. Ich wollte damit auch Mut machen, sich dieser Themen anzunehmen. Positiv gewendet, halte ich für wichtig folgende Themen:



1. Gibt es nicht die Möglichkeit einer konzertierten Aktion für alle Bildungspolitiker? Es darf doch nicht heißen: Jeder ist sich selbst der nächste!
2. Muß man nicht in Zeiten der Not gemeinsam planen, geschlossen argumentieren, solidarisch handeln?
3. Läßt sich die Reputation der Bildungspolitik nicht auch dann verbessern, wenn man auf Schuldzuweisungen, Vergangenheitsbewältigung und gegenseitige Verdächtigungen verzichtet?
4. Läßt sich nicht Vertrauen am besten durch Vertrauen gewinnen, Freiheit durch Toleranz und Freizügigkeit durch Verzicht auf unnötige Grenzziehungen?
5. Sollte man nicht über Menschen und Schicksale diskutieren, statt über Ordnungspolitik? Keiner in dieser Republik, den man ernstnehmen kann, will ein anderes System; also sollte man auch nicht jede kritische Frage als Angriff auf unsere Ordnung ängstlich denunzieren.
6. Muß man sich nicht gemeinsam fragen, wie man verhindern kann, daß Hunderttausende, große Teile unserer jungen Generation, sich überflüssig, ungefragt vorkommen und in Resignation, Apathie oder schlimmste Anpassung verfallen?
7. In einem letzten Punkt möchte ich noch einmal etwas weiter ausholen dürfen. Es erfüllt mich mit Genugtuung, daß die ehrwürdige Trias „Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität“, die sich zuerst im Godesberger Programm fand, heute von jeder demokratischen Partei in Anspruch genommen wird. Hier kommt es wirklich nicht auf das Erstgeburtsrecht an, sondern auf den Konsens, der auf verschiedenen Wegen erreicht worden ist. Ich möchte vorschlagen, zu dieser Trias, die vielfältige Aufforderungen für Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft enthält, einen vierten Begriff zentral mitzusetzen: Mut zur Mündigkeit. Ich weiß, daß dies schwierig ist in einer Zeit, die von gegenwärtigen und erst recht von absehbaren Krisen geprägt ist und bei der sich Vertreter des Staates oder anderer Autoritäten aus unterschiedlichen Motiven anheischig machen, den Menschen vor zu vielen Risiken dadurch zu bewahren, daß man ihm einen – „seinen“ – Weg weist. Diese scheinbare Fürsorglichkeit steht in einem unauflösbaren Widerspruch zu dem inzwischen erreichten Stand des Bildungswesens und den erweiterten Chancen. Wir haben vielen Chancen gegeben, viele von ihnen setzen wir damit auch Risiken aus, die ihnen früher „erspart“ geblieben wären, weil man sie mit der billigsten Chance abgefunden hätte. Mut zum Risiko setzt gesellschaftliche, politische und moralische Mündigkeit voraus. Mut zum Risiko ist die Kehrseite des Ergreifens der gebotenen Chance. Wir müssen Eltern und Kinder ermutigen, auch weiterhin alle Chancen im Bildungswesen zu nutzen und die Risiken einer offenen Gesellschaft nicht zu scheuen. Es gibt dazu ein neues Urteil des Bundesverfassungsgerichts, das an sich nur die Frage zu entscheiden hatte, ob man Studienbewerber zu vorklinischen Studien in der Medizin zulassen dürfe, auch wenn die Möglichkeit eines späteren Weiterstudiums im klinischen Teil ungewiß sei. Das Höchste Gericht hat sich dabei der Stellungnahme der Bundesregierung angeschlossen und die zum Teil höchst laute Kritik verschiedener Bildungspolitiker mit zwei Leitsätzen zurückgewiesen, die ich hier zitieren möchte:

„Ob ein Staatsbürger die mit einer Ausbildung verbundenen Chancen und Risiken übernehmen will, unterliegt vor allem seiner eigenverantwortlichen Entscheidung“ und: „Es ist nicht Sache des Staates, den Staatsbürger fürsorglich zu zwingen, zur Vermeidung von Enttäuschungen die Wahrnehmung von Chancen zu unterlassen“.

Dieses Wort, meine Damen und Herren, sollten wir stehenlassen und zum Gesetz unseres Handelns machen. Das ist keine einfache Philosophie, und sie erspart einem auch nicht die

Vorwürfe der Enttäuschten. Lieber aber sollte man sich den Vorwürfen der Enttäuschten stellen, als durch mehr oder weniger sanfte Zwänge die Chancen so zu kanalisieren, daß aus unserer offenen Gesellschaft wieder ein Staat der Bewirtschaftung von Lebensmöglichkeiten durch die Obrigkeit wird. Ich würde mich freuen, wenn Herr Minister Maier, der damals unsere Stellungnahme öffentlich als „skandalös“ gescholten hatte, bei passender Gelegenheit den Spruch von Karlsruhe kommentieren würde. Ich sage das ohne Ironie. Ich weiß, daß auch er glaubte, verantwortlich zu handeln, als er unsere Position kritisierte. Der Ton seiner Kritik war ungewöhnlich; aber auch ich habe mir heute einiges erlaubt um der Klarheit willen. Wenn aber Karlsruhe jetzt gesprochen hat, sollte es auch keinen Streit mehr über diese Frage geben.

Meine Damen und Herren. Beim Durchblättern des Programms für diesen Kongreß habe ich zentrale Begriffe nicht gefunden, wie ich sie mit Mündigkeit oder Freiheit oder Solidarität bezeichnet habe. Das mag Zufall sein. Wir alle sollten aber nicht vor Themen zurückschrecken die zwar schwierig sind, aber für unser aller Leben und Zukunft so bedeutsam, daß man sie nicht aussparen darf. Es ist zu warnen vor einer Pädagogik, die bei aller Notwendigkeit, Bewährtes zu erhalten, den Mut zur Veränderung beschneidet und von der Sorge regiert wird, die Jugend könnte sich andere Ziele setzen als die Erwachsenen. Der wieder stärkere Rückzug auf die verbale Belehrung, die ausdrückliche Betonung der Eigenständigkeit einzelner Fächer und das Zurückstellen fachübergreifenden Lernens könnten Indizien für einen Rückzug in eine pädagogische Welt sein, der mit dem Ziel der Mündigkeit und der Vorbereitung auf unsere hochkomplexe Gesellschaft schwer in Übereinstimmung zu bringen sein dürfte.

Die Bedeutung von Schule ist oft überschätzt worden. Viele hatten Angst, die Schule könnte die Gesellschaft radikal verändern. Nicht wenige hatten die Hoffnung, Schule sei gerade ein gutes Instrument zur radikalen Veränderung der Gesellschaft. Richtig ist aber, daß Schule ihre Aufgabe versäumt, wenn sie nicht wenigstens versucht, auf die Gesellschaft von morgen vorzubereiten, obwohl sie von Menschen gemacht wird, die in der Gesellschaft von gestern erzogen worden sind und den Zwängen und Nöten der Gesellschaft von heute mehr oder weniger willig ausgesetzt scheinen. Eine Auflösung dieser Spannungen ist nur durch den Dialog möglich. Da gehen Zeichen und Signale von den Jungen aus, die wir ebenso offen aufnehmen müssen, wie die Jugendlichen unsere Erfahrungen und Warnungen verstehen sollten.

Ich hoffe und wünsche, daß Ihr Kongreß ein Kongreß des Dialogs wird, und würde mich freuen, wenn einige meiner bewußt deutlichen Kommentare Sie entweder zur Zustimmung oder zum Widerspruch, auf jeden Fall aber auch zum Dialog anregen könnten.

Ich danke für Ihre Aufmerksamkeit.

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen, meine Damen und Herren!

Dem 8. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft entbiete ich die Grüße der Bayerischen Staatsregierung. Ich freue mich, daß Sie in diesem Jahr nach Bayern, nach Regensburg gekommen sind – in diese alte Reichsstadt Regensburg, die in der Geschichte unserer Bildung so viel bedeutet, von ihren keltischen und römischen Anfängen bis zu den mittelalterlichen Klöstern und Domschulen, von der Malerei der Donauschule bis zur Erneuerung der Kirchenmusik im 19. Jahrhundert, von den Bischöfen Wolfgang und Albertus Magnus bis zu Johann Michael Sailer, der ein Pädagoge war und „über Erziehung für Erzieher“ geschrieben hat.

Erziehung für Erzieher, Erziehungswissenschaft für Erziehungswissenschaftler – so könnte auch der Betrachter der heutigen Szene diesen Kongreß der Tausend glossieren; denn bedarf es nicht einer geradezu professionellen Unbekümmtheit, um in der Überfülle der Themen, in der zentnerschweren Masse der Papiere und Dokumente den Überblick nicht zu verlieren? Ist, was hier über die Bühne geht, nicht eine Sondervorstellung für Insider, eine Veranstaltung für ein pädagogisches Abonnementpublikum – interessant gewiß, vielstimmig und vielgestaltig, aber doch letzten Endes folgenlos und am Ende die Öffentlichkeit, die andere Sorgen hat, wenig beeindruckend? Zieht sich die Zweifelsfrage: wozu das alles? nicht auch durch die Themen dieses Kongresses hindurch? „Überflüssige oder verkannte Disziplin? Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theorienkonjunkturen und Theorieverschleiß“ – so lese ich unter Nr. 17 im Verzeichnis der Symposien. Es klingt ein wenig trotzig, wenn gleich darauf gesagt wird, die Krisen der Theoretiker seien nicht die Krisen der Theorie; ein wenig sind sie es doch; und jedenfalls verfügt die heutige Erziehungswissenschaft nicht über einen Theorie-Konsens, der die Krisen der Theoretiker einfachhin überwinden oder relativieren könnte. In Ihrem Kongreßprogramm ist die häufigste Interpunktion – nicht zufällig – das Fragezeichen, und in der Tat: Wer weiß denn heute so genau, warum und zu welchem Ende man erzieht? Wer weiß es wissenschaftlich, lebenspraktisch? Spätestens hier wird sichtbar, daß Pädagogik und Politik, Pädagogik und Schulverwaltung im gleichen Boot gemeinsamer Verlegenheiten sitzen: Das Boot schlingert beträchtlich, die See ist aufgewühlt, es ist schwer, Kurs zu halten, Ziele und Ufer zeichnen sich nur undeutlich ab.

Einiges hat sich freilich auch geklärt in den letzten Jahren. Der schrille Jubel um die antiautoritäre Erziehung hat sich gelegt. Nach Verbindlichkeiten wird wieder gesucht und gefragt. Auch eine gewisse Ernüchterung ist eingetreten hinsichtlich der Rollenerwartungen im pädagogischen Prozeß. Man hat erkannt, daß hier nicht alles machbar, nicht alles austauschbar ist. Norbert Blüm hat im Deutschen Bundestag den minutenlangen Beifall aller Fraktionen gefunden, als er bekannte, er spräche lieber von Müttern und Vätern als von weiblichen und männlichen Bezugspersonen. Das kennzeichnet die Situation. Auch ein gewisser dogmatischer Neo-Autoritarismus der Neuen Linken, erkennbar an sprachli-

chen Stereotypen („Wir müssen ... es hat zu geschehen ... es kann nur, wenn ...“), ist heute deutlich im Abklingen, auch wenn er sich hier und da, in einzelnen Seminaren und Fachbereichen, einzelnen Inseln von Seligen, die kein Zweifel quält, noch gegen Kritik verschanzt hält. Es kennzeichnet freilich die Situation, daß man sich leichter tut zu sagen, was nicht mehr ist, als zu sagen, was ist: Nicht eine neue Erziehungsidee beherrscht das Feld, sondern ein Vielerlei von Ansätzen, Versuchen, empirischen Ergebnissen, Theoriefragmenten. Man mag sich damit trösten, daß Pluralismus allemal besser ist als Dogmatismus und daß die Zeit für eine Synthese wohl noch nicht gekommen ist; bedauerlich ist es trotzdem, daß die Erziehungswissenschaft gegenwärtig weniger eigene Fragen stellt als Anfragen zu beantworten sucht, daß sie ihre Themen fast atemlos „von draußen“ entgegennehmen muß, ob es sich nun um Jugendbewegung und Friedensbewegung handelt, um die Einschränkung des pädagogischen Spielraums durch Gerichte oder um die Probleme des Datenschutzes und der Forschungsfreiheit. Ich wünsche jedenfalls, dieser Kongreß möge, bei aller notwendigen Spezialisierung, auch das Allgemeine, die Allgemeinheit Interessierende nicht aus dem Auge lassen; und was könnte allgemeiner sein als der Beruf des Erziehers, der sich glücklicherweise nie völlig „professionalisieren“ läßt? Die öffentlichen Vorträge bei diesem Kongreß (zum Bildungsziel „Wissen“; zum Normproblem in der Erziehung; zum Verhältnis der Generationen heute; zur Bildungsreform und Bildungsforschung) sind jedenfalls ein vielversprechender Anfang für ein solches Gespräch mit der Öffentlichkeit.

Damit bin ich bei den Wünschen, die ich diesem Kongreß mitgeben möchte. Einen habe ich schon genannt: Gemeinverständlichkeit. Die Erziehungswissenschaften haben einmal darunter gelitten, daß man das, was sie zu sagen hatten, auch in einer schlichten, ja volkstümlichen Sprache sagen konnte, sie waren daher versucht, ihrer Rede ein wenig hieroglyphischen Zusatz beizumengen; galt doch Dunkelheit in Deutschland lange Zeit als Synonym für Tiefe. Das ging noch an, solange die Personalunion von Philosophie und Pädagogik und die Sprache des deutschen Idealismus das Feld beherrschte – also ungefähr von Dilthey und Nohl bis zu Spranger und Wilhelm Flitner. Dann verblaßte diese Symbiose (sie fehlt bis heute). An die Stelle der Philosophie wirkten Psychologie, Sozial- und Handlungswissenschaften auf die Pädagogik ein. Jetzt sprach man nicht mehr vom Gang des Geistes, von der Aufschließung des Sinn-Allgemeinen, vom Selbst- und Weltverhältnis des menschlichen Daseins – man sprach vielmehr von emanzipativen Lernstrategien, curricularen Lösungsprozeduren und kognitiven Operationsmodi. Verständlicher ist die Sprache der Pädagogik dadurch nicht geworden – oft wirkt sie heute wie eine willkürliche Ablagerung von Termini verschiedener Fachsprachen, und der Außenstehende hat manchmal den Eindruck, eine Minderheit schließe hier ihr Herrschaftswissen gegen fremde Einsicht ab oder organisiere es gar gegenüber der Schar der Nicht-Eingeweihten zum einschüchternden Palisadenzaun. Wenn ich manche erziehungswissenschaftlichen Bücher von heute durchlese, kann ich die Studenten nur bedauern, die das lernen sollen: oft sind die Fachwissenschaften demgegenüber von geradezu wasserheller Durchsichtigkeit. Gewiß haben Spezialdisziplinen die Pädagogik bereichert, ihre Methoden geschärft; aber langsam sollte man sich doch wieder auf das *proprium* der Erziehungswissenschaft und auf die eigene, unverwechselbare Sprache besinnen; sonst taucht im Goethe-Jahr leicht die Zweifelsfrage auf, was denn nun „an dem ganzen Wicht Original zu nennen“.

Ein zweiter Wunsch, eine zweite Bitte betrifft die Worte kritisch und Kritik. Ich mache mich vielleicht unpopulär, wenn ich sage, daß noch nie so viel von Kritik und kritischem

Hinterfragen aller Autoritäten die Rede war in Wissenschaft, Gesellschaft, Politik wie heute – und daß sich zugleich der Geist wirklicher Kritik so sehr verflüchtigt hat, daß man heute seine Wiederkehr geradezu beschwören muß. Das Wort kritisch ist so inflationär gebraucht und mißbraucht worden, daß man es fast schon mit „unkritisch“ gleichsetzen kann. Aus der Frankfurter „Kritischen Theorie“ – einem nützlichen Denkanstoß – ist in den sechziger und siebziger Jahren, dank einem nahezu universellen Billigexport, so etwas wie eine kritisch triumphierende Kirche geworden, die ihren Triumphalismus in allen Gesellschafts- und Wissenschaftsbereichen verbreitet hat. Der Geist der Kritik ist in einem Unisono allgemeiner Beteuerung kritischer Haltung untergegangen. Er muß heute mühsam wiedergewonnen werden. Skepsis kann eine nützliche Durchgangsphase sein – insofern bedauere ich es nicht, daß dieser Kongreß in seinen Fragen und Thesen ein wenig mit gedämpfter Trommel Klang daherkommt. Kritik – und das heißt ja wörtlich: Unterscheidung, Unterscheidung der Geister – verträgt ja alles, nur nicht Verallgemeinerung und Unverbindlichkeit; dann wäre sie nichts als eine neue Spießbürgerei. Überwinden wir also den billigen kritischen Triumphalismus, um dem Geist der Unterscheidung und damit der wirklichen Kritik wieder zum Durchbruch zu verhelfen!

Eine dritte Bitte richtet sich an die Pädagogen selbst und betrifft den Umgang miteinander und mit anderen Fachdisziplinen. Wir treffen uns hier mit den pädagogischen Problemen der Lehrerbildung. Ich weiß, daß der Anteil der Pädagogik im Rahmen des gesamten Studiums die Fachvertreter der Erziehungswissenschaft oft nicht befriedigt. Bei der derzeitigen Gestaltung der Lehramtsstudiengänge könnte aber ein Mehr an Pädagogik nur zu Lasten der Studierenden gehen, denen, ich muß es mit allem Nachdruck sagen, nicht mehr inhaltliche Anforderungen zugemutet werden können; denn sie sind ausgelastet über alles Maß. Wer nun mit der Forderung nach mehr Pädagogik auftritt, muß gleichzeitig sagen, welches andere Fach Zeit zur Verfügung stellen kann, damit man diesen Ansprüchen gerecht werden kann.

Im übrigen muß ich darauf hinweisen, daß im Rahmen des Gesamtstudiums von 6 Semestern zum Beispiel für das Lehramt an Grundschulen die einzelnen pädagogischen Anteile doch nicht ganz so gering sind, wie meist behauptet wird. Wenn 32 Semesterwochenstunden Erziehungswissenschaften gefordert werden, dazu 8–12 Stunden Fachdidaktik und etwa 7 Stunden Praktika während der Semester (die Blockpraktika in der vorlesungsfreien Zeit nicht mitgerechnet), ferner die Didaktik der Grundschule als ausschließlich pädagogisches Fach mit 50 Semesterwochenstunden zu Buche schlägt, dann bleiben für die reinen Fachwissenschaften noch 40 Semesterwochenstunden übrig. Von einem ernstzunehmenden fachwissenschaftlichen Studium kann aber nicht mehr gesprochen werden, wenn die Zahl von 40 Semesterwochenstunden unterschritten wird. Und den schon bald jahrhundertelangen Wunsch der Volksschullehrer nach einer fachwissenschaftlichen Ausbildung zu unterlaufen, hielte ich für verhängnisvoll.

Wenn nun im Rahmen der Lehrerbildung die Pädagogen, die Schulpädagogen, die sich ihrer Herkunft von der allgemeinen Didaktik wieder erinnern mögen, und die Fachdidaktiker die Chance der Zusammenarbeit wahrnehmen und die einzelnen pädagogischen Anteile zusammenschauen, dann, so bin ich sicher, wird sich auch die Stärke der Pädagogik zeigen. Eine Isolierung der Disziplinen ist in der Tat hinderlich. Sie ist aber zu überwinden. Und durch die Zusammenarbeit aller, auch mit den Psychologen und den Vertretern der Fachwissenschaft – Ansätze dazu sind allerorten zu beobachten – sind Ergebnisse zum Wohl des Kindes und der Schule zu erwarten. Ich darf an ein Wort von Professor Stierstadt, Universität München, erinnern, das im Hinblick auf eine inhaltliche

Studienreform im Vorwort der Schrift „Pro und Contra neue Lehrerbildung“ steht: „Hier stoßen Ansichten und Erfahrungen aus zwei ganz verschiedenen Bildungsbereichen aufeinander, und es wird vielleicht eine Generation lang dauern, bis man gelernt hat, seine Lehrmeinungen auf die Bedürfnisse der jeweils anderen Seite abzustimmen.“

Zum Schluß lasse ich Johann Michael Sailer sprechen, den Regensburger, den Pädagogen, den Hochschullehrer. Er sagt in seiner Schrift „Über Erziehung für Erzieher“ (Neuausgabe Paderborn 1962, 159ff.):

„Die Grundursache des sittlichen Verderbens liegt in der falschen Maxime, die das Wissen von Weisheit, das Lernen von der Zucht, die Erziehung des Kopfes von jener des ganzen Menschen getrennt hat... Es kann Tugend ohne Wissenschaft, Wissenschaft ohne Lehrgabe sein; aber nur in Vereinigung bilden sie den Charakter des würdigen Universitätslehrers. Ohne Wissenschaft kann er nicht lehren; ohne Lehrgabe wird er sein Wissen nicht zum Wissen anderer machen können, ohne Tugend wird er seine Kollegen drücken und seinen Hörern zum Unsinn vorleuchten.“

Ich empfehle diesen Kongreß der pädagogischen Weisheit Johann Michael Sailers. Möge auf ihm etwas spürbar werden von der Tugend, Wissenschaft und Lehrgabe „würdiger Universitätslehrer“. Dann wird er sicherlich seine Spuren hinterlassen in den Annalen unserer Erziehungswissenschaft.

*Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft  
für Erziehungswissenschaft*

Sehr geehrte Gäste, liebe Kollegen!

(1) Pädagogik im Jahr 1982. Wir treffen uns in einer Zeit, die schwierig ist für Kinder und Heranwachsende. Viele von ihnen trauen unserer gegebenen Gesellschaftsstruktur nicht mehr und ihren eigenen Lebens- und Überlebenschancen in dieser Gesellschaft. Sie rechnen mit „entfremdeter“ Arbeit, mit Arbeitslosigkeit; sie glauben den politischen Apparaten nicht und verstehen ebensowenig die traditionelle und strenge Unterscheidung zwischen persönlicher und struktureller Gewalt. Sie zweifeln an der Leistungsfähigkeit unseres Systems, zurandezukommen mit den technologisch-wirtschaftlichen Trends, mit den ökologischen Aufgaben, mit dem Nord-Süd-Ausgleich, mit der Sicherung des Friedens. Sie sehen sich Sachzwängen ausgeliefert, deren Gegen- und Ineinander ihnen wie ein System von Wahnsinn erscheint, das in Katastrophen führen muß. („Warum können wir denn nicht nach Australien auswandern, da wären wir sicher“ – wird am Mittagstisch erörtert.) Sie erfahren sich als ohnmächtig und zornig zugleich; sie haben Angst: „No future“ ist eine Losung, die diffuse und latente Gefühle auf ein Schlagwort bringt; Apathie, Verweigerung, Selbstzerstörung können Konsequenzen sein.

(2) Daß solche Erfahrungen als Jugendprobleme zur Zeit so intensiv diskutiert werden, ist auch Indiz einer Verdrängung. Wenn diese Erfahrungen nämlich Jugendprobleme sind, betreffen sie zunächst die Jugend und suggerieren, daß es an ihr liege, daß sie eine problematische Gruppe sei. Das Reden über Jugend läßt, so jedenfalls scheint mir die geheime Erwartung, auch vergessen, daß gesellschaftlich politische Maßnahmen oft entschieden jugendunfreundlich sind (Lehrstellenprobleme, Ausbildungsförderungsvorhaben z. B.) und unsensibel gerade auch für symbolisch hochbesetzte Aktivitäten, wie es Strafmaßnahmen z. B. gegen die KOMM-Besucher oder in der Zürcher Szene deutlich machen.

Solche Erfahrungen der Heranwachsenden verweisen auf eine Krise der Gesellschaft, die nur gesellschaftlich, also von allen, von Jugendlichen und Erwachsenen und auf der politischen Ebene angegangen werden kann.

Davon aber soll hier nicht weiter die Rede sein, sondern davon, daß diese Erfahrungen der Jugendlichen auch die Pädagogik, also auch uns, betreffen, als diejenigen, die in unserer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft mit Jugend zu tun haben und im Umgang mit ihr engagiert sind. – Ich betone: „auch“ – denn würde die Rolle der Pädagogik überbewertet, dann wäre dies wohl eine Parallelisierung zur Dramatisierung der Jugendprobleme und ebenso fatal. Die Krise der Gesellschaft ist nicht ein Produkt der Pädagogik; es trifft sie, wie alle Bürger und Jugendlichen; es trifft sie aber gleichsam doppelt, weil sie – von Amts wegen – die Jugend abliefern soll an die Gesellschaft und fähig machen, in die notwendigen Veränderungen einzutreten (so SCHLEIERMACHER). Es trifft sie also nicht nur für sich selbst, sondern auch für die Ansprüche und die Zukunftshoffnungen der Jugend, für die sie arbeitet und sich engagiert.

(3) Wenn die Schwierigkeiten der Heranwachsenden aber die Pädagogik angehen, dann würde man ihr, nach traditionellem Aufgabenverständnis, in ihrem Geschäft des Umgangs mit Heranwachsenden und der Vermittlung gesellschaftlicher Lebensmöglichkeiten besonders dringliche und intensive Aufträge zuweisen. Unsere Gegenwart aber ist statt dessen charakterisiert durch Mißtrauen in die Erziehung, durch Unwillen vor allem gegenüber professioneller Pädagogik. Man spart, Reformansätze werden sistiert, Modellversuche und Forschungsvorhaben werden erschwert; die pädagogische Ausbildung der Lehrer wird wieder eingeschränkt. Andere Meinungsmacher bestimmen die öffentliche Diskussion – Finanzpolitiker, Elternverbände, Verhaltensbiologen, auch Männer und Frauen, deren Qualifikation gerade darin besteht, daß sie nicht „vom Fach“ sind. Pädagogik hat, so scheint es, ihren Kredit verspielt; man traut ihr die ihr eigenen Aufgaben nicht zu, ja, man hält sie für die Krankheit, die sie heilen sollte.

(4) Die Einschätzung hat unterschiedliche und untereinander widersprüchliche Gründe. Ich skizziere – sehr pauschalierend natürlich – zwei.

Die Erziehungswissenschaft der letzten zwanzig Jahre habe – so heißt es von neokonservativer Seite – die gewachsene pädagogische Szene gleichsam zerstört; sie habe das doch seinem Charakter nach bescheidene pädagogische Geschäft des Unterrichts und Erziehens gesellschaftspolitisch und -kritisch aufgebläht; sie habe durch institutionelle und professionelle Reformen und die sie tragende Ideologie den Willen zum Lernen, zur Leistung, zur Pflicht problematisiert; sie habe den Willen zu den gegebenen Lebensordnungen der Familie und Arbeitsorganisation untergraben; so habe sie illusionäre Ansprüche geweckt, deren Frustration nun in die gegenwärtige Krise führe. – Man müsse – so die Konsequenz – zu einem neuen „alten Verständnis“ von Pädagogik kommen: Dies müsse bezogen sein auf die realen Ressourcen unserer Gesellschaft, auf Lerntraditionen, auf besonders unverbildete, vorprofessionelle pädagogische Tugenden bei Lehrern, vor allem aber auch in der Familie (den Müttern hier besonders), in der Nachbarschaft und in Vereinen, auf die eigene, selbst zu erbringende und verantwortende Leistung, auf Respekt vor Werten.

Radikaler in ihrem Zweifel an der Pädagogik ist eine andere, die antipädagogische Position: Erziehung manipulierte – schon durch die Tatsache, daß sie erziehe –, ja, vergewaltige Kinder; deren Unglück – so z. B. Alice MILLER – liege darin, daß sie das Opfer der Egoismen und Ängste ihrer Eltern und Lehrer werden, jener Projektionen also, die im Machtkampf Erziehung die eigenen, kreativen, glücklichen Möglichkeiten des Kindes unterdrücken und pervertieren: „Erziehung“ – so sagte Ivan ILLICH in Göttingen – „Nein danke“. Hier ist Freigabe der Kinder und Heranwachsenden und Ablassen von pädagogischen Intentionen die Konsequenz.

Unwille an der Pädagogik aber wird – wenn ich es recht sehe – für uns Pädagogen existentiell bedrohend, wenn die skizzierten Momente auch von jenen Kindern und Heranwachsenden her, die Erziehung am eigenen Leib erfahren, vorgebracht und praktiziert werden. „We don't need no education“. Unlust an der Schule, vielleicht taktische Geschicklichkeit im Umgang mit ihr, mitleidige Nachsicht gegenüber den Lehrern, die hier auch nichts ausrichten können, vielleicht aber auch Versagen, Protest und Aussteigen sind Indizien der Verweigerung ebenso wie Unlust und Langeweile in Jugendhäusern oder Erziehungsheimen. Randgruppen wollen mit Sozialarbeitern nicht zu schaffen haben: Sozi gilt als Schimpfwort. Was in der alternativen Szene praktiziert wird, will auch da, wo es sich um pädagogische Aufgaben handelt, mit Pädagogik nichts zu tun haben. – Die Konsequenzen unter uns Pädagogen entsprechen den angeführten Momenten des Unwillens: Es gibt den verängstigten Rückzug und die Frage nach den Fehlern und Einseitigkeiten in der Vergangenheit; es gibt die modische, selbstdestruktive Übernahme antipädagogischer Argumente der Deprofessionalisierung und Entinstitutionalisierung. Es gibt Anpassung, Hoffnung auf alternative Modelle, Aussteigen und – vor allem – den Rückzug in die tarnende Job-Gesinnung.



(5) Dieser Unwille an der Pädagogik, diese Analysen und diese Lösungsvorschläge aber führen nicht weiter; sie sind – so scheint es mir – Indiz entweder einer vordergründigen Sehnsucht nach unproblematischer, heiler Welt, einer ahistorischen Abstraktheit oder einer perspektivlosen Verleugnung gegebener Aufgaben. Sie sind – gerade auch als Lösungen – Indiz von Ratlosigkeit. Sie bezeichnen keine Lösung von Problemen, sondern sind Beschreibung einer Krise, in die die Erziehung ebenso geraten ist wie die ihr benachbarten gesellschaftlichen Aufgabenfelder z. B. der psychosozialen Versorgung und der Sozialpolitik, einer Krise also unserer Erziehungs- und Sozialgesellschaft, die ein Moment der oben pauschal benannten Krise unserer Gesellschaft ist. In der Krise der Pädagogik aber – und um die geht es hier – kommen wir nur weiter, wenn es gelingt, die gegebenen Schwierigkeiten gleichsam nach vorn, produktiv zu wenden, also als Herausforderung zu verstehen und anzunehmen. Mir scheint, daß dies nur dann gelingen kann, wenn wir uns vom Unwillen an der Erziehung nicht, wie es so nahe liegt, zu Kleingläubigkeit und Resignation verführen lassen, sondern uns um der gestellten Aufgaben willen trauen, offensiv auf dem humanen und sozialen Ansatz der pädagogischen Tradition zu beharren und ihn neu zu interpretieren für die Bedingungen unserer Zeit, also auszuweisen und neu auszulegen gegen die Gefahren der Verfehlungen und Perversionen, wie sie in der neueren Entwicklung so drastisch – und unbestreitbar – offenkundig geworden sind. Notwendig also ist es

- gegenüber den Trends, Entwicklungen und Initiativen zu stoppen, auf den uneingelösten Anspruch des aufgeklärten, sozialstaatlichen Konzepts einer Bildung als Fähigkeit zur Mündigkeit und innerer Souveränität zu insistieren und – ebenso – als Aufgabe für alle,

- gegenüber der so ausufernd expandierenden professionellen und institutionellen Pädagogik eine neue Vermittlung von Lebenserfahrung und Alltag mit der pädagogischen Chance auch zu Kritik und Provokation in den gegebenen Alltagserfahrungen zu versuchen,

- gegenüber den Gefahren der pädagogischen Bevormundung einen neuen Umgang des Miteinanders zwischen Kindern, Heranwachsenden und Erwachsenen zu wagen.

(6) Zu diesen Maximen ganz knappe Hinweise:

- Bildung zielt auf Stabilität, auf Souveränität, die Vorurteilen und Verängstigungen gegenüber stabil ist; wie wenig dies bis heute geleistet wird, was noch zu tun ist, zeigt drastisch die so erschreckende Ausländerfeindlichkeit („In Waggonen verladen und weg“ oder „Wer nicht will, an die Wand und peng“). Dies ist verzweiflungsvoll; es ist nicht Indiz einer Bildung, deren Ziel es ein muß, daß Auschwitz nicht noch einmal möglich wird. Wie aber sollen die, die so durch die Not in nächstem Umkreis zur Inhumanität verführt werden, noch weitergehende Krisen auszuhalten, wie sollen sie sich trauen, ihre Ängste und Unsicherheit anzunehmen und offen zu bearbeiten?

- Der Unwille zur Bildung für alle, also die Ungleichheit in den Lebensressourcen werden deutlich – so scheint mir – in der politisch so engen Diskussion zur Gesamtschule, drastischer aber in den Ausbildungsproblemen gerade für Haupt- und Sonderschulabgänger und in den kläglichen Arbeitsbedingungen da, wo es um Ausländer und Randgruppen geht; Hilfen zur Erziehung z. B. für Behinderte und Heimkinder werden gravierend eingeschränkt.

- Pädagogik/pädagogische Institutionen und pädagogisch bestimmte Formen des Umgangs gewinnen in unserer Zeit der Expansion von institutionalisierter und professionalisierter Erziehung ein neues und prekäres Gewicht: Institutionen folgen ihrer eigenen Logik, Professionalität verführt dazu, vom sogenannten Fachverstand her Probleme zu definieren, – ein besonders heikles Geschäft in einem Bereich wie der Pädagogik, die ja anders als andere Lebensbereiche auf die Kooperation zwischen Professionellen und

Laien (Eltern, Lehrherren, Öffentlichkeit) konstitutiv angewiesen ist. Was in der Tradition als Chance des Schonraums (der „Fohlenkoppel“) definiert war, wird als pädagogische Eigenwelt übermächtig, okkupiert Zeit, Interessen, Wahrnehmung und Lebensmöglichkeiten der Beteiligten und verdrängt andere, eigene Lebenserfahrungen. Notwendig, und zunehmend sich verbreitend, ist die Gegenbewegung, die Forderung also nach einem neuen Ernstnehmen von Alltag und Erfahrung bei den Kindern und Heranwachsenden ebenso wie bei den Erwachsenen, die Forderung nach neuen und intensiveren Formen der Kooperation mit „Nicht-Professionellen“. – Solche Konzepte aber – die sicher noch sehr viel weiter verfolgt werden müssen – bleiben wiederum naiv, wenn sie unterschlagen, daß Alltag und Erfahrung, so wie sie gegeben sind, immer auch entfremdet sind, also gefährlich für die Selbstrealisierung. Die traditionelle Pädagogik verstand ihr „Wächteramt“ auch im Widerspruch, im Konflikt zu den gegebenen, entfremdeten Verhältnissen. Dies Prinzip ist neu zu formulieren als Instrument einer Auseinandersetzung, als kritisches Ferment im Alltag der Heranwachsenden. Es wird zu klären sein, was es bedeutet, in der Gegebenheit konkreter städtischer und ländlicher Strukturen Lebensräume auch für Kinder und Heranwachsende durchzusetzen und, wie – um eine Formulierung NOHLS aufzunehmen – die Probleme, die Kinder und Heranwachsende haben, gegenüber denen vertreten und legitimiert werden können, denen sie nur Probleme machen, wie schließlich pädagogische Institutionen der offeneren Schule und eines offenen Verbundsystems sozialer Hilfen nicht nur als sublimale und intime Form nun einer gleichsam totalen Alltagskontrolle, sondern als Aktivierung, Hilfe und Beratung realisiert werden können. – Die gleiche Frage nach einer kritischen Neubestimmung des Pädagogischen im Zeichen einer Expansion ergibt sich auch für das pädagogische Handeln. Gegenüber den Gefahren der alten autoritären und der neuen, sublimieren und sanften Vergewaltigung, gegenüber vor allem dem Ausschließlichkeitsanspruch eines technologischen Zweck-Mittel-Verständnisses, nach dem alles Lernen nur von vorgegebenen Zielen aus bestimmt und legitimiert sein kann, gegenüber vor allem der Gefahr, daß solches Lernen nur im Muster von Tausch- und Konkurrenzverhältnissen praktiziert wird, gilt es, Aufgaben des Miteinanderlebens, des Sichaufeinanderlassens, des Sichherausforderns, Aufgaben also eines reversiblen, wechselseitig offenen Umgangs als pädagogisch genuine zu verstehen. Auch hier aber gilt, daß ein solches Konzept des Beratens, Begleitens, gemeinsamen Entdeckens nicht vergessen lassen darf, daß eben solche Reversibilität nur möglich ist, wo unterschiedliche Positionen in offener Weise eingebracht werden, wo Pädagogen sich zu ihren Einsichten, zu ihrer eigenen Unsicherheit, Ratlosigkeit, aber auch zu ihrem Wissen, ihren Erfahrungen, ihren Hoffnungen bekennen können.

(7) Solche Perspektiven einer Entwicklung heute zu zeichnen, könnte leichtfertig, ja zynisch erscheinen. Fremdbestimmte Sachzwänge bestimmen allzu deutlich das Geschehen; bedrückend sind Verunsicherung, Realangst vor Arbeitslosigkeit, Realangst durch Prüfungs- und Konkurrenzdruck (z. B. in der Lehrer- und Referendarausbildung), Realangst durch politische Verdächtigung, Okkupation durch die Auseinandersetzung mit Kontrollen, mit Verwaltungs- und Rechtsvorschriften, Phantasielosigkeit in bezug auf die anstehenden, so bedrängenden Probleme (also Lehrerarbeitslosigkeit oder Organisationsfragen). Dies alles läßt Lust, Ausdauer und Mut gleichsam im Qualm eigener, enger Betroffenheit ersticken.

Daß dies so ist, ist aber kein Einwand gegen die Notwendigkeit weiterführender Konzepte und gegen die Anstrengung zu ihrer Realisierung. Darin nun scheinen mir wir, die Pädagogen, privilegiert, weil wir von Berufs wegen genötigt sind zum Umgang mit

Kindern und Heranwachsenden. Ausgegangen bin ich von Schwierigkeiten, die die Heranwachsenden in und mit unserer Gesellschaft haben. In der Erfahrung dieser Schwierigkeiten aber sind viele Heranwachsende nicht nur müde und verzweifelt, sondern gerade in ihrer offenen, ungeschützten Sensibilität und direkten Drastik provokativ und engagiert. Sie insistieren auf den Möglichkeiten neuer Verhältnisse, neuer Lebensorientierungen in bezug auf Arbeit, Umgang, Lebensqualität, Frieden, auf der konkreten Utopie eines vernünftigen und freundlichen Lebens. Hier, im Engagement in den Fragen nach jener dritten Sache – wie Brecht es formulierte –, in jenen Aufgaben also, die jenseits der pädagogischen Umgangs- und Vermittlungsformen von der Gesellschaft zu bewältigen sind, sind wir herausgefordert zur gemeinsamen Aktivität. Bei PESTALOZZI hieß es, als Bestimmung der Pädagogik, daß wir „nichts haben, als die Arbeit an unserem verschütteten Selbst“. Mir scheint dies, wenn ich es gesellschaftlich und politisch richtig auslege, nicht weit entfernt von jenem Postulat der Zürcher Jugend: „Wir wollen unsere Sprache zurück, wir wollen unsere Hände befreien, wir wollen unsere Liebe zurück, wir wollen wieder mit eigenen Augen sehen“. Daß es uns gelingt, in der Krise unserer Gesellschaft Wege zu dem verschütteten, eigenen Leben zu finden und politische und ökologische Voraussetzungen zu seinem Bestand zu sichern, scheint mir die eigentliche, die existentielle Aufgabe der Zukunft.

Daß wir dazu, auch im engeren Raum unserer pädagogischen Fachfragen, in den nächsten Tagen Wege und Ermutigungen finden, wünsche und hoffe ich für diesen Kongreß.

## II. Öffentliche Vorträge



## Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach dem Verhältnis von Weltbild und Schema

Wenn man vor 10 Jahren einen Psychologen gefragt hätte, was das sei, „Wissen“, und ob es etwas Gutes sei, so hätte er wahrscheinlich die Achseln gezuckt und geantwortet: „Den Begriff Wissen führe ich in meinem theoretischen Repertoire nicht, und darum kann es auch nichts Gutes sein.“ Die Antwort eines Pädagogen wäre wohl differenzierter und auch etwas länger ausgefallen, zum Beispiel so: „Ja, den Begriff gab's bei den Herbartianern. Bei uns heißt das ‚Bildungsgut‘. Von ‚Wissen‘ sollte man eigentlich nicht sprechen, das tönt so unerschlossen, mein Kollege würde sagen ‚zu unhinterfragt‘, und in dieser Form ist das auch nicht gut für die Kinder, wollte sagen: für den künftigen Staatsbürger.“

So vielleicht – und nicht ganz ernsthaft – vor 10 Jahren. Heute sehen die Dinge anders aus. Ich weiß zwar nicht, ob der Titel dieses Beitrags doch etwas zu optimistisch formuliert ist und ob man nicht – mit HOLT (1964) – eher von der Wiederkunft eines Verbannten sprechen sollte. Vielleicht steht dieser verbannte Begriff sogar erst vor der Tür, um wieder Einlaß in das Haus der Bildungswissenschaften zu verlangen. Jedenfalls wird meine Schlußfolgerung und Empfehlung sein, ihn wieder in unser pädagogisches und didaktisches Denken aufzunehmen.

Ich werde in diesem Beitrag folgendermaßen vorgehen. In einem *ersten Teil* möchte ich zeigen, wie der Wissensbegriff seit 1900 unters Rad gekommen ist. Insbesondere möchte ich sein Schicksal in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik beleuchten und dann zeigen, daß ihm auch die emanzipatorische Wende nicht aufgeholfen hat. In einem *zweiten Teil* möchte ich zeigen, wie der Begriff des Wissens in der Psychologie der letzten zehn Jahre wieder lebendig geworden ist. In einem *dritten Teil* möchte ich Vorschläge zu einer Neudefinition des Wissensbegriffs und zur Unterscheidung von Schema und System machen, und zum Schluß möchte ich sagen, welche grundsätzlichen pädagogischen Optionen hinter diesem Vorschlag stehen. Denn es geht nicht nur ums Wissen, es geht um die Art, wie wir der Welt begegnen und wie wir darin unsere Rolle sehen.

### 1. Vom Niedergang des pädagogischen und psychologischen Wissensbegriffs

Die *Herbartianer* hatten das natürliche Verhältnis der Aufklärer zum Wissen als Bildungsziel<sup>1</sup>. Vielseitigkeit des Interesses und Charakterstärke der Sittlichkeit waren die pädagogischen Schlüsselbegriffe. Interessen aber waren Vorstellungen, die spontan ins Bewußtsein steigen und dieses bestimmen, ebenso wie Sittlichkeit Bestimmtheit des Bewußtseins durch sittliche Vorstellungen bedeutete. Vorstellungen aber waren speicherfähige Wisenselemente, die im Nichtbewußten verfügbar waren.

1 In REINS Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik (S. 248) steht zum Stichwort „wißbegierig“: „Wißbegierde, die edle Schwester der Neugier, besteht in dem lebhaften Verlangen nach klaren Vorstellungen, in dem heißen Drang, Kenntnis, Kunde von etwas zu erlangen, in der Art, daß es einem bekannt wird. SCHOPENHAUER, nach dessen Annahme Knaben meistens Wißbegier, kleine Mädchen bloß Neugier zeigen, sieht in der Wißbegier ‚das Begehren nach Kenntnis‘, insofern es nicht wie die Neugier auf das Einzelne, sondern auf das Allgemeine gerichtet ist. Gewißheit über irgend etwas erlangt zu haben, genügt dem Wissenstriebe und gewährt innere Befriedigung, indem es die Lust des Wahrheitsgefühls erweckt und damit das Interesse vertieft“.

Zu Beginn der erziehungsgeschichtlichen Periode, die wir hier betrachten, war HERBARTS Psychologie und Pädagogik schon historisch – trotz der Versuche der Fortentwicklung durch seine Schüler. Die progressiven Ideen von 1900 entsprangen anderen Quellen: Wir denken an die Kulturkritik des ausgehenden 19. Jahrhunderts, an den Neukantianismus, an die Lebensphilosophie, an die ROUSSEAU-Renaissance dieser Zeit, an den eben aufkommenden Pragmatismus.

Ihren radikalen Ausdruck fanden die neuen Ideen in der *Reformpädagogik*. Sie aber bedeutete den Bruch mit dem aufklärerisch-herbartianischen Wissensbegriff. Wissen galt nun als „toter Gedächtniskram“, als gefühls- und erlebnisferner Stoff, vermittelt in langweiligen, nach Formalstufen organisierten Lektionen. Auch die eben aufkommende *Gestaltpsychologie* wandte sich von diesem Begriff ab. An die Stelle der Erfahrung widerspiegelnden Bewußtseinsinhalte mit ihrer individuellen Geschichte (siehe zum Beispiel G. E. MÜLLER 1911, 1913, 1917) trat der Begriff der Einsicht, vermittelt in Prozessen der Umstrukturierung. Dahinter stand die Annahme einer Isomorphie der Strukturen des zentralen Nervensystems und der phänomenalen Welt (KÖHLER 1947). Irrationalistische Psychologien wie diejenige eines KLAGES interessierten sich überhaupt nicht mehr für die rationalen Elemente des Bewußtseins: Wissen gehörte dem Bereiche jenes Geistes an, der nun zum „Widersacher der Seele“ (KLAGES 1972) erklärt wurde.

Nachdem sich die Stürme der Reform gelegt hatten, prägten drei überragende Gestalten, wie wir wissen, die Welt der deutschen Pädagogik: NOHL, LITT und SPRANGER (in der Reihenfolge ihrer Geburtsjahre 1879, 1880, 1882 aufgezählt), alle drei DILTHEY-Schüler. Eine Reihe historischer und universitätspolitischer Zufälle hatte zur Folge, daß Herman NOHL die weitere Entwicklung der deutschen Pädagogik maßgeblich bestimmen sollte: Ich denke an die ungebrochene Linie der geistigen Vaterschaft, die von NOHL über WENIGER zu seinen zahlreichen Schülern auf den Pädagogiklehrstühlen der Nachkriegszeit führt. Ich möchte in der Folge diese Linie ins Auge fassen, weil sie schließlich in eine Didaktik ausmündet, die bis vor kurzem die einflußreichste in Deutschland war (und wahrscheinlich heute noch ist): die geisteswissenschaftliche. Wie erging es dem Wissensbegriff in dieser geistigen Umgebung?

Dazu ist vorerst ein Blick auf den Vater dieser Schule, DILTHEY, notwendig. BARTELS (1968) hat auf die Doppelnatur der DILTHEYSchen Philosophie hingewiesen: einerseits die Ablehnung der „natürlichen Systeme“ der Wissenschaften und – allgemeiner – der menschlichen Institutionen, insofern sie einen Absolutheitsanspruch erheben, und die Betonung der *Geschichtlichkeit* der Lebens- und Geistesphänomene und der *Offenheit* ihrer historischen Entwicklung, andernteils aber in allen Bereichen des Geisteslebens, besonders auch im pädagogischen, die Einsicht in die Notwendigkeit und die Existenz *allgemeingültiger* Regeln und Zielsetzungen, die das Denken und das Handeln leiten. Innerhalb des DILTHEYSchen Erbes hat NOHL vor allem die erste Komponente aufgenommen. Er nennt „die große objektive Wirklichkeit“ der Erziehung zwar nur den Ausgangspunkt der pädagogischen Theorie, meint aber mehr: Da es keine allgemeingültigen Normen und keinen allgemeingültigen Sinn des Erziehens gibt, sind die Objektivationen der Erziehungswirklichkeit das einzige „*phaenomenon bene fundatum*“ (NOHL 1933, 13). Das ist Positivismus, auch wenn der Kern der Erziehungswirklichkeit Erlebnis ist. NOHLS Positivismus ist in seiner Grundhaltung hermeneutisch: So wie der Leser den Text deutet, deutet der Erziehungswissenschaftler die Phänomene der Erziehungswirklichkeit. Die Haltung des Deuters ist zugleich eine kontemplative: Es geht grundlegend um die Betrachtung vorgegebener Wirklichkeiten, auch wenn NOHL gelegentlich davon spricht,

daß derjenige, der „das Wesen der Erziehung erfassen will, sich vor allem in den Zug ihrer Arbeit stellen muß“ (ebenda), was eine handlungstheoretische Wende ankündigt. Aber wohlgemerkt: Das Sich-in-den-Zug-der-pädagogischen-Arbeit-Stellen geschieht immer noch im Dienste der Erfassung des *Wesens* der Erziehung, also immer noch mit einem hermeneutisch-kontemplativen Ziel. Da nun aber der Kern der betrachteten Phänomene die gelebte Erziehungswirklichkeit ist, so genügt zu seiner Erfassung auch das sich damit identifizierende Erleben<sup>2</sup>: Hier ist kein grundsätzlicher Platz für ein Wissen, das zur Deutung der Realität notwendig ist, ebensowenig wie für ein Wissen, das Handlung leitet.

WENIGER, 15 Jahre jünger als NOHL und sein Schüler, folgt auf weite Strecken seinem Lehrer. Indessen zeigen sich auch Unterschiede, so die Überschreitung seines Bildungsbegriffs als Teilhabe an der geistigen Überlieferung in Richtung einer Menschlichkeit und Reife, die sich im Willen und der Fähigkeit zum verantwortlichen Handeln ausdrückt (WENIGER 1975). Wir würden erwarten, daß WENIGER hier die Frage der instrumentellen und der normativen Voraussetzungen des Handelns stellte. Diesen Weg schlägt er aber nicht ein. Es ist ein christlich vertiefter Begegnungsbegriff, aus dem er die verantwortliche Handlung entspringen sieht; die strukturellen Voraussetzungen und die Inhalte, die wir sowohl als Elemente eines Handlungswissens als auch als handlungsleitende Werte erwarten würden und die sich psychologisch und didaktisch in einem spezifischen Wissensbegriff ausmünzen müßten, werden von WENIGER nicht thematisiert.

So die Väter. Wie sehen die Dinge bei den Söhnen und in der Gegenwart aus? Indem wir diese Frage beantworten, fassen wir zugleich jenen Bereich der Pädagogik ins Auge, in dem sich das Problem des Wissens notwendig stellt oder doch stellen müßte: die Didaktik. Wir betrachten daher die geisteswissenschaftliche Didaktik, und zwar vorerst in der ursprünglichen Form, die ihr Wolfgang KLAFFKI 1958 gegeben hat. Die Frage ist die gleiche: Welche Rolle spielt darin der Begriff des Wissens, und wäre diese Rolle aus seinem Verständnis zu erklären? Nach der Beantwortung dieser Fragen wollen wir sehen, ob die emanzipatorische Wende der geisteswissenschaftlichen und der Berliner Didaktik, die ich kurz einführen werde, in dieser Hinsicht eine Veränderung gebracht hat.

Ich sehe in KLAFFKIS Verständnis der Unterrichtsgegenstände die DILTHEYSche Konzeption des objektiven Geistes nachklingen: Unterrichtsgegenstände sind Objektivationen historischen Lebens. Die grundlegende Aufgabe des Unterrichts besteht darin, dem Schüler *Zugang* zu ihrem lebendigen Kern zu verschaffen, diese mit ihm und für ihn zu *erschließen*, wie KLAFFKI gerne sagt. Damit erlangen diese „Bedeutung“ für den Schüler, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung. Dann fragt KLAFFKI nach der *Struktur des Inhaltes*. Hier eröffnen sich fruchtbare Perspektiven: Die Struktur des Inhaltes könnte ja bei geeigneter subjektiver Rekonstruktion auch zur Struktur des erworbenen Wissens werden und in der Folge seine produktive Anwendung leiten. KLAFFKI bleibt aber bei der realistischen Betrachtungsweise: Er fragt nach der Schichtung der einzelnen Inhaltsmomente, nach dem größeren sachlichen Zusammenhang des Inhaltes und seinen Eigentümlichkeiten, die den Kindern den Zugang zur Sache schwer machen.

Das ist *ontologischer Realismus* in einer doppelten Bedeutung: Die Unterrichtsgegenstände treten dem Schüler als objektive Realitäten, als Kulturgüter, entgegen; diese

2 Dies gilt auch, wenn man die von K. LUTTRINGER (1980) in NOHLS „Einführung in die Philosophie“ notierte Annahme einer ursprünglichen Vernünftigkeit und Sinnhaftigkeit der Lebensphänomene annimmt, denn diese ist durchaus allgemein und apriorisch verstanden und führt zu keinem spezifischen Wissensbegriff.



enthalten einen geistigen Kern, der etwas von der Eigenständigkeit der platonischen Idee hat. Die charakteristische Beziehung des gebildeten Menschen zu den Kulturgütern ist die des „Zuganghabens“. Sie „bedeuten ihm etwas“. Es liegt eine Art Dependenz, eine Art des Anhängens oder der Partizipation am Kulturgut vor, dem im Persönlichen der „pädagogische Bezug“ entspricht. Dies ist um so natürlicher, als nach NOHL „die pädagogische Wirkung ... nicht von einem System von geltenden Werten (ausgeht), sondern immer nur ... von einem wirklichen Menschen“ (NOHL 1970, 132f. zit. n. OELKERS 1981, 761). Der Abhängigkeit vom Bildungsgut entspricht also die Abhängigkeit vom Erzieher, der sie vertritt, wobei wir sofort hinzufügen müssen, daß diese Beziehung nach NOHL, und sicher auch nach KLAFFI, allmählich der Selbstbestimmung des Zöglings weichen sollte.

Welchen Wissensbegriff impliziert eine solche Pädagogik? Die Antwort muß sein: einen äußerst blassen, und dies aus folgenden Gründen. Einmal erfordert das Erschließen eines Unterrichtsgegenstandes grundsätzlich kein Instrumentarium. Natürliches Verstehen, Erlebnis, Einfühlung sind sein Kern. Hier tritt uns die vorkritische oder vitalistisch transformierte kantianische Erkenntnistheorie DILTHEYS entgegen. Die Erschließung eines Unterrichtsgegenstandes hat sodann auch kein Wissen im Sinn der autonomen Verfügung über denselben zur Folge. Die Internalisierung bleibt unvollendet. Der Bezug zum Gegenstand bleibt Partizipation, Dependenz. Darum ist der Ausdruck der Beschäftigung mit einem Unterrichtsgegenstand auch wesentlich der hermeneutische Kommentar, nicht die rationale Rekonstruktion<sup>3</sup> und autonome Verfügung über den Gegenstand.

Um KLAFFIS 58er Analyse gerecht zu werden, müssen wir hier hinzufügen, daß er die beschriebene Haltung an zwei Stellen seines Fragekataloges ansatzweise überschreitet. Die Frage IV.6 des Analyseschemas lautet: „Was hat als notwendiger, festzuhaltender Wissensbesitz („Mindestwissen“) zu gelten, wenn der im Vorangegangenen bestimmte Bildungsinhalt als angeeignet, als „lebendiger“, „arbeitender“ geistiger Besitz gelten soll?“ und die Frage V.3: „Welche Situationen und Aufgaben sind geeignet, das im exemplarischen Beispiel ... erfaßte Prinzip einer Sache, die Struktur eines Inhaltes fruchtbar werden, in der Anwendung sich bewähren und damit üben (immanent wiederholen) zu lassen?“

Das Wort vom Mindestwissen scheint das schlechte Gewissen des Pädagogen zu signalisieren. Mit dem Wissen kann etwas nicht stimmen, wenn man es auf das notwendige Minimum beschränken muß. Was damit nicht stimmt, entnehmen wir der Frage V.3: Das Wissen soll sich zwar in der Anwendung bewähren. Aber Bewährung in der Anwendung bedeutet nur üben und immanent wiederholen!

So der Stand der „didaktischen Analyse“ im Jahre 1958. Wir müssen nun ihre Verwandlungen nach 1968 betrachten. Ich möchte dies hier nicht in der gleichen Ausführlichkeit tun, und dies aus zwei Gründen. Einmal sind die Verwandlungen nicht im engen Sinne didaktischer Natur. Sie betreffen vielmehr die umfassende Deutung der Begründung und der Zweckbestimmung von Erziehung und Unterricht. Sodann aber übernimmt KLAFFI eine Reihe von Forderungen, die auch von einer Vielzahl anderer Pädagogen erhoben wurden, insbesondere von der Berliner Schule, die sich mit WOLFGANG SCHULZ in Hamburg fortsetzt. Ich möchte daher ein kurzes Wort zu der letzteren sagen, um sodann

3 Rekonstruktion verstehe ich hier nicht im gegenwärtigen deutschen Sinn, sondern im Sinne DEWEYS, PIAGETS und der Modelltheorie, also als Konstruktion eines Modells der vorgegebenen Erscheinung mit rationalen Mitteln und dem Ziel, ihre Struktur so abzubilden, daß sich das rekonstruierte Modell wie das abgebildete Phänomen verhält.

den ersten Teil dieses Beitrags mit einer zusammenfassenden Stellungnahme zum Stand des Wissensproblems in allen jenen Didaktiken abzuschließen, die sich die Philosophie der Frankfurter Schule zu eigen gemacht haben.

Die Schwierigkeit einer Deutung der *frühen Berliner Schule* besteht darin, daß sie in ihrer theoretischen Ausarbeitung selten bis zu den konkreten Prozessen des Lehrens und Lernens vorgedrungen ist. Ihre Strukturen sind sehr formal. Die Rede von den „Entscheidungsfeldern“ und den „Bestimmungsfeldern“ des didaktischen Geschehens und ihrer Interdependenz herrscht vor. Diese Felder betreffen, in der letzten Formulierung von SCHULZ (1980), die Ausgangslage der Lehr-Lern-Gruppe, ihre Unterrichtsziele, die methodischen und medialen Vermittlungsvariablen und die Erfolgskontrolle. Was für ein Erfolg? Wenn wir von den besonderen Zielen der noch zu behandelnden emanzipatorischen und kritischen Pädagogik absehen, bleibt HEIMANNs grundlegende Aussage, daß das Wissen des jungen Menschen der Daseinserhellung, der Daseinsbewältigung und der Daseinserfüllung dienen solle (HEIMANN 1961). Das sind würdige Ziele. Das Problem besteht aber auch hier darin, die konkreten Prozesse ihrer Verwirklichung zu definieren.

Im übrigen ist die Berliner Didaktik weit offen, so weit, daß HEIMANN selbst die Frage stellt, ob ihr nicht Anarchie drohe (HEIMANN 1962, 166). Diese Offenheit setzt sie, zusammen mit ihrer empirischen Ausrichtung, in ihrer sehr allgemeinen Teleologie der Daseinserhellung, -bewältigung und -erfüllung der Gefahr aus, in den Dienst von Zielsetzungen gestellt zu werden, die von ihren ursprünglichen stark verschieden sind. Ich sage „Gefahr“: Da schwingt schon ein Stück Parteinahme mit. Andere haben darin eine Chance der Fortentwicklung gesehen.

So hat also sowohl die geisteswissenschaftliche wie auch die Berliner Didaktik nach 1968 ihre kritisch-emanzipatorische Wende vollzogen. Wir haben hier nur die Frage zu stellen, ob sich damit eine neue Deutung des Wissensbegriffs und seiner Funktion ergeben hat. Die Antwort ist: nein, in keiner Weise; vielmehr bewährt sich auch hier das klassische französische Diktum: „Plus ça change, plus ça reste la même chose“.

ADORNO, HORKHEIMER und HABERMAS fordern zur Emanzipation auf. Sie soll durch Aufklärung im Geiste kritischer Rationalität geschehen. Wo soll die Emanzipation ansetzen? Der Angriffspunkt ist vorgezeichnet: im Verhältnis der Dependenz des Zöglings von den Objektivationen der nunmehr „ideologisch“ genannten historischen Kräfte und von den Herrschaft beanspruchenden Autoritäten, den erzieherischen zum Beispiel, zu denen der „pädagogische Bezug“ bestanden hatte. An die Stelle der Beziehung der Erschlossenheit, des Zugangs und damit der teilnehmenden Nähe sollte eine Haltung der kritischen Distanz treten. Die „Bildungsgüter“ sind in dieser Sicht leicht in eine von zwei Rollen zu drängen: in diejenige von „instrumentellen Themen“, von *bloßen Mitteln* im Dienste der Emanzipation, oder aber in die Rolle authentischer emanzipatorischer Themata. Das war in vielen Fällen um so leichter zu bewerkstelligen, als die Objektivationen des historischen Lebens ja einen sozialen und politischen Entstehungsprozeß aufwiesen, den man nur „richtig“ zu reflektieren brauchte. Paßte er nicht ins emanzipatorische Konzept, so war er als herrschaftsverdächtig aufzuklären.

Bei alledem bleibt die Zielvorstellung der Freiheit nur negativ bestimmt. Die Ordnungen, in denen sich Freiheit verwirklichen soll, werden nicht definiert. Der Kern der Emanzipationsphilosophie und -pädagogik ist Kritik an Herrschaftsstrukturen in der Gesellschaft und im eigenen Unbewußten. Zum Problem des Wissens bedeutet das: So wenig wir die Inhalte der Freiheit kennen lernen, so wenig wird über das geistige Repertoire, also das

Wissen ausgesagt, aus dem heraus Kritik und ein echterer Zugang zu den Bildungsgütern stattfinden sollen. Es fehlt aber auch die Theorie jenes Wissens, in dem sich ihre echte Verarbeitung – die Genfer sagen: Assimilation – niederschlägt. Die „subjektiven Bedingungen der Möglichkeit von Bildung zur Freiheit“ bleiben unaufgeklärt.

## 2. Die Wiedergeburt des Wissensbegriffs

Die Wiedergeburt des Wissensbegriffs in der Psychologie hat eine Geschichte von ähnlicher Komplexität wie die Geschichte seines Niedergangs. Auch hier möchte ich nur einige Grundzüge aufzeichnen. HUSSERLS *Phänomenologie* stellte unter anderem eine Reaktion auf die von HERBART geprägte Bewußtseinspsychologie dar: HUSSERL wollte nicht die quasi-dinglichen Elemente des Bewußtseins untersuchen, sondern die Art, wie die Welt dem Bewußtsein erscheint und wie darin Geltung und Notwendigkeit ebenso wie Anmutung und Anschaulichkeit möglich werden. Das Phänomen ist sowohl äußerlich als auch innerlich, und sein Charakter ist nicht derjenige des Wissens. Aber die phänomenologische Methode bedeutete ein Ernstnehmen der qualitativen Vielfalt der Erscheinungen, die zu einem reichen Bild des Wissens führen mußte, sobald man sich entschließen konnte, den Niederschlag der Begegnung mit der Welt psychologisch zu fassen.

Die *Gestaltpsychologie*, maßgeblich beeinflusst durch die Phänomenologie, war, so haben wir gesehen, viel mehr an den Prozessen der Strukturierung und der Umstrukturierung der phänomenalen Welt interessiert als an ihrem wissensmäßigen Niederschlag. Trotzdem lenkte sie die Aufmerksamkeit der Psychologen und Pädagogen auf die *ganzheitlichen Systeme* innerhalb des geistigen Lebens, ein Gedanke, der in die Idee der kohärenten Wissenssysteme eingehen sollte.

Der *Pragmatismus* entwickelt sich bekanntlich aus einer Synthese von hegelianischer und biologischer Entwicklungstheorie. Er lehnt zwar eine statische Konzeption des geistigen Lebens und damit auch einen statischen Wissensbegriff ab. Er hat anderseits einen prägnanten Begriff des *Handlungsrepertoires*: Der Mensch begegnet der Welt nicht mit leeren Händen, sondern mit einem Repertoire von Verfahren und Begriffen, die ihn zum erfolgreichen Lösen von Problemen befähigen. Das ist ein dynamischer Begriff des instrumentellen Wissens.

Sowohl die Gestaltpsychologie als auch der Pragmatismus haben PIAGET stark beeinflusst. Seine frühe Beschäftigung mit Wissenschaftsgeschichte und primitiven Kulturen lenkte ihn zugleich auf die Untersuchung verschiedener Weltbilder. Sein französischer Neukantianismus, verbunden mit evolutionistischen Ideen, lenkte ihn, wie die Pragmatisten, auf die Idee eines Repertoires von Handlungsschemata, in denen sich das kleine Kind die Welt handelnd erobert, und auf die Idee eines in sich zusammenhängenden Weltwissens, in dem das Kind seine Erfahrungen integriert. Sowohl die neuen Handlungsschemata als auch das Weltbild als Ganzes werden bei PIAGET vom Kinde *konstruiert*. Die Elemente der Konstruktion findet es nicht außer sich im Phänomen oder in der Empfindung, sondern im Repertoire der vorhandenen Wissens Elemente: ein weiterer Begriff, der PIAGET zum Vorläufer der modernen Wissenstheorie macht, und dies trotz der reformpädagogischen Grundhaltung, die ihn jeden statischen Wissensbegriff ablehnen läßt.

Eine weitere Quelle des modernen Wissensbegriffs entspringt der *Linguistik*: In dem Maße, als sich die Sprachwissenschaft dem Problem der Spracherzeugung zuwandte, mußte die Frage nach den Strukturen akut werden, die im Prozesse der Spracherzeu-

gung aktiviert und in vielfältiger Weise kombiniert werden. CHOMSKYS (1965) Kompetenzbegriff ist ein dynamischer Wissensbegriff. Eine Sprache lernen heißt danach, Strukturen erwerben (oder angeborene Strukturen aktualisieren), aus denen in immer neuer Kombination und Ableitung Sätze erzeugt werden. FILLMORE (1969) hat nach CHOMSKY eine Sprachtheorie entworfen, die sich wesentlich von den Handlungsbedeutungen der Sätze inspiriert: Dies hat ermöglicht, zwischen dem Sprach- und dem Handlungswissen des Menschen wichtige Entsprechungen aufzuweisen (AEBLI 1980/81).

Die dritte Quelle der modernen Wissenstheorie entspringt den Versuchen, menschliches Handeln *modellartig* darzustellen. Der Nobelpreisträger SIMON nahm sich zusammen mit seinen Mitarbeitern NEWELL und SHAW u. a. vor zu analysieren, wie der Mensch Schach spielt, um diese Prozesse sodann in schachspielenden Computerprogrammen zu simulieren (NEWELL/SIMON 1972). Dabei stießen diese Forscher notwendig auf die Frage, welches Wissen den Menschen zur Beurteilung von konkreten Spielsituationen und zur Entwicklung von erfolgversprechenden Handlungsfolgen und Strategien befähigt. MINSKY (1968) und SCHANK/ABELSON (1977) andererseits untersuchten, wie Menschen komplexe Situationen deuten, ihrerseits mit dem Ziel, diese Deutungsvorgänge *modellartig* darzustellen. Wiederum zeigte sich die Notwendigkeit, den Deutungshorizont, also das Wissen der Deuter, zu definieren. Die Wissenseinheit MINSKYS ist das *frame*, eine Art ganzheitliches Deutungsschema.

Ich selber habe es in den letzten Jahren unternommen, diese verschiedenen historischen Fäden zusammenzuziehen und eine Theorie des Wissens zu entwerfen, die sowohl entwicklungspsychologisch als auch pädagogisch fruchtbar gemacht werden kann (AEBLI 1981). Die ursprünglichen Elemente dieses Wissens sind die *Handlungsschemata* und die *Wahrnehmungsschemata* des kleinen Kindes: Es ist ja weder ein Denker noch ein Deuter von Kulturgütern, sondern ein kleiner Entdecker, der auszieht, die Welt mit den Schemata seines praktischen Tuns (ergreifen, bewegen, drücken, schütteln, schlagen, usw.) und seiner Wahrnehmung zu erobern.

Diese Schemata haben einen charakteristischen „Entstehungszusammenhang“. Ein wesentlicher Teil des kindlichen Handelns und Wahrnehmens vollzieht sich in enger Gemeinschaft mit seiner Mutter, also partnerschaftlich und damit sozial, später in progressiv sich erweiternden Kreisen (PESTALOZZI 1801), in denen sowohl die Ruhe und Sicherheit der Geborgenheit und der Bindung als auch Fortschritte und bereichsspezifische Emanzipationsprozesse statt haben.

Das Handlungswissen des Kindes entwickelt sich in der Folge in zwei Richtungen, und ein guter Unterricht unterstützt diesen Prozeß: Das konkret-praktische Handeln mit seiner Ausrichtung auf den greifbaren Effekt verinnerlicht und systematisiert sich immer mehr zur abstrakten *Operation*, und diese reflektiert und objektiviert sich im *Begriff*. So entsteht ein dreifaches Repertoire: das *Praktikon*, das *Logistikon* und das *Lexikon*, das Instrumentarium der Handlungsschemata mit seinen Verfahren und Methoden, das Instrumentarium der logischen und mathematischen Denkoperationen und das Repertoire der Begriffe. Trotz diesen Differenzierungen bleiben gemeinsame Züge erhalten: Handlungsschemata, Operationen und Begriffe haben einen *hierarchischen Aufbau*. Dieser spiegelt ihre Entstehung durch Konstruktion aus einfacheren Elementen wider. Sie sind *zielgerichtet*, die Handlungsschemata ausgerichtet auf einen praktischen Effekt, die Operationen auf eine Verknüpfungsstruktur und die Begriffe auf die objektivierte Erkenntnis. Sie sind übertragbar und damit anwendbar auf neue Gegenstände und Situationen. Sie konstituieren, mit anderen Worten, ein handlungsfähiges, dynamisches, ein „praktisches“ Wissen.

So können wir die folgende Zwischenbilanz ziehen: Die Annahme eines aktiven, die Welt nicht bloß deutenden, sondern seine geistigen Werkzeuge aus eigenen Mitteln konstruierenden und mit ihrer Hilfe in sie eingreifenden Subjektes zwingt zur Beachtung des Repertoires, aus dem heraus das Subjekt seine Handlungen und Begriffe konstruiert und evoziert. Hier kann man nicht bei einem halben Begriff des „Erschließens“ stehen bleiben und insgeheim hoffen, daß das, was in einem blassen „Deutungshorizont“ oder einer vagen „Offenheit“ nicht enthalten sei, von der Sache auf das Subjekt übergehe. In Abwandlung des mittelalterlichen Diktums können wir sagen „nihil in constructio quod non antea in repertorio“.

Aber das Wissen des Kindes hat nicht nur Repertoirecharakter. Es stellt nicht nur eine Sammlung von Werkzeugen des geistigen Lebens dar. Zwei Prozesse führen über das handlungsnahe Schema hinaus: seine Verwendung zur *Darstellung* der Wirklichkeit und seine *Integration* zum „Bild des Wirklichen“, etwas unschärfer, zum Weltbild.

Die Schemata des Handlungs- und Operationswissens sind keine Gegenstände, die dem Menschen *begegnen*. Eine Handlung und eine Operation ist ein Akt, der wirklich wird, indem wir ihn vollziehen. Zwar können sich Handlungen und Operationen im Bewußtsein des Handelnden zum Begriff objektivieren und damit eine quasi-gegenständliche Qualität erwerben. Trotzdem bleibt ihr Ursprung generativ: Sie werden wirklich, indem sie das Subjekt erzeugt. Ein entscheidender neuer Schritt vollzieht sich dann, wenn das Kind eine Handlung oder einen Prozeß, die es selbst erzeugen kann, an einem Menschen oder an einer Sache wahrnimmt und sie versteht, indem es sie innerlich nachvollzieht. Dieser Vorgang kann affektive Elemente umfassen: dann sprechen wir von Einfühlung und von einfühelndem Verstehen. Dieser Vorgang ist vorbereitet in der Wahrnehmung elementarer Strukturen der Umwelt durch angeborene Wahrnehmungsschemata. Damit eröffnet sich dem Kind eine neue Art des Wissens: das Wissen über Prozesse und Gegenstände, die ihm vorerst fremd sind. Sie werden ihm vertraut, indem es die Schemata seines eigenen Wahrnehmens, Handelns und Operierens auf sie anwendet, sei es in ihrer „flüssigen Form“, sei es in der „kristallisierten Form“ des Begriffs. So entsteht ein objektives Weltwissen, das jedoch immer mit eigenen geistigen Mitteln assimiliert und rekonstruiert werden muß, und das dem Kind daher echt angehört.

Der andere Vorgang ist der Vorgang der *Integration*: Die Schemata des Wahrnehmens, des Handelns, Operierens und ihre Objektivierungen im Begriffe bleiben sich nicht fremd. Sie integrieren sich zum Bild der wahrnehmbaren Welt, zu Handlungssystemen, zu Operationssystemen und zu Begriffssystemen, wobei unter diesen wiederum zahlreiche innere Beziehungen bestehen, so daß wir im Grenzfall vom einen System des Weltwissens, vom einem „Bild des Wirklichen“ sprechen können.

Unter technischen Gesichtspunkten nennen wir das Bild der Wirklichkeit ein *System*, und wir heben es ab vom *Schema*. Schemata sind hierarchische Strukturen, die auf ein Ziel hin geordnet sind. Sie entstehen durch alternierende Schritte der Verknüpfung und der Objektivierung. So das Handlungsschema des Schmiedens: darin sind enthalten die Teilschemata des Erzeugens und Unterhaltens eines Feuers, der Erhitzung des Eisenstückes und des Hämmerns, alles mit dem Ziel seiner Formung. Hämmern wiederum umfaßt das Handlungsschema des Schlagens mit einem Hammer; das Schlagens umfaßt das Halten und das rhythmische Auf- und Niederbewegen usw. Begriffe werden ihrerseits durch alternierende Schritte der Verknüpfung und der Objektivierung aufgebaut: Das erkennt man daran, daß etwa die Begriffsdefinition von „Schmieden“, genauso wie das entspre-

chende Handlungsschema, die Elemente des Feuerns, Erhitzens und der Formung durch Hämmern enthält. Der Unterschied besteht darin, daß im Handeln die Objektivierung in der Sache erfolgt, das Feuer also die Objektivierung der Handlung des Feuermachens, das glühende Eisen die Objektivierung der Handlung oder des Vorgangs seiner Erhitzung, das geformte Stück die Objektivierung seiner Formung darstellt, während der Begriff Vorgänge und Relationen mit Hilfe eines sprachlichen, in der Regel substantivischen Ausdrucks objektiviert: Die Worte „Feuer“, „Erhitzung“, „Hämmern“ und „Formung“ treten hier an die Stelle der gegenständlichen Objektivierung, was wieder einmal die fundamentale Rolle der Sprache in der Reflexion und in der Begriffsbildung erweist und uns wesentliche Hinweise auf die Eigenart verschiedener Begabungen gibt. Manch einer, dem der Aufbau von Begriffen mit ihren sprachlichen Objektivierungen schwer fällt, vermag die gleiche Struktur enaktiv aufzubauen, wenn die Objektivierung in der anschaulichen Sache erfolgt. Objektivierung ist weiter Voraussetzung der hierarchischen Unterordnung: die objektivierende Verknüpfung erhält wieder Elementcharakter. Daher kann sie in eine Verknüpfung höherer Ordnung eingehen.

Es ist nun das Wesen der *Systeme*, daß in ihnen zwar hierarchische Zusammenfassungen verschiedenen Niveaus bestehen, daß aber die Elemente auf einem gegebenen Niveau mit einer Vielzahl von anderen Elementen netzartig verbunden sind. Jede einzelne Verknüpfung kann in verschiedene begriffliche, Handlungs- und Operationshierarchien eingehen: darüber präjudiziert das System nichts. Es ist bezüglich der Handlungs- und Erkenntnisinteressen sozusagen neutral: Feuer kann dazu dienen, Eisen zu erhitzen, die Hände zu wärmen, ein Rauchsignal zu erzeugen, usw. Im Denken kann Feuer bezüglich seiner Temperatur, der chemischen Prozesse, der Energieumsetzung, seines Symbolgehaltes, seiner kulturgeschichtlichen Bedeutung gesehen werden: das sind allemal verschiedene Linien im System oder Netz unseres Weltwissens, die vom Knoten „Feuer“ ausgehen.

Im System des Weltwissens sind nun zwei grundlegend verschiedene Tätigkeiten möglich: *Handlung* und *begriffliches Denken* auf der einen Seite, *Betrachtung* auf der anderen Seite. Ein Stück Welt begrifflich zu fassen, „es auf den Begriff zu bringen“, wie HEGEL gesagt hat, bedeutet, eine Reihe von Verknüpfungen auf eine hierarchische Spitze hin zu ordnen. Die oberste Beziehung ist dem Denker „interessant“, von ihr her „erkennt“ er die untergeordneten Beziehungen und faßt sie synthetisch zusammen. Der Begriffsaufbau erfolgt, mit anderen Worten, aus einem Erkenntnisinteresse, genauso wie der Aufbau einer Handlung aus dem Interesse an ihrem Ergebnis, dem Handlungsinteresse, erfolgt. Darum ist begriffliches Denken anstrengend. Es erfordert „die Anstrengung des Begriffs“, so wie das Handeln „die Anstrengung der Tat“ erfordert. Dies gilt nicht nur für den Neuaufbau eines Begriffs und für die Neuentwicklung einer Handlung oder einer Operation. Es gilt auch für die Rekonstruktion eines Begriffs und für die Reproduktion einer Handlung, im ersten Fall etwa, wenn ich erklären muß, was ich unter einem von mir verwendeten Begriff verstehe, im zweiten Fall, wenn ich eine Handlung erneut durchführen muß. Im ersten Fall rekonstruiere ich den Begriff innerhalb des Systems meines Weltwissens, indem ich einen Sektor von einer begrifflichen Spitze her ausleuchte, im zweiten Fall entwerfe ich im System der mir bekannten Prozesse eine spezifische Handlung, indem ich die notwendigen Mittelhandlungen verschiedener Stufen aktiviere und sie auf die Zielhandlung hin ordne. Daher kann man sagen, Begriffe seien *Perspektiven* und Handlungen tätige *Entwürfe* im System des Weltwissens. Beide stellen Leistungen dar und haben ihre impliziten Interessen. Sie sind zielgerichtet, „zweckhaft“.

„*Betrachtung*“ ist die andere Tätigkeit, die wir im System unseres Weltwissens entfalten können. Ihr Wesen ist die horizontale Bewegung im Netz der wahrgenommenen oder vorgestellten, anschaulichen oder sprachlich repräsentierten Zusammenhänge. Diese Bewegungen schlagen sich in Bildern oder Beschreibungen nieder. DANTES „*Divina Comedia*“ und CONRAD FERDINAND MEYERS „*Römischer Brunnen*“ wären Beispiele. Betrachtung ist zweckfrei, ihre Motivation ist eine andere, subtilere als diejenige des Erkennens und des Handelns. Kohärenz und Einheit in der Vielheit, milde Diskrepanz, Spannung und Lösung spielen darin eine wichtige Rolle. Das Vergnügen der Betrachtung kann in seiner ästhetischen und in seiner intellektuellen Form Züge der Funktionslust haben. Es macht Freude, sich betrachtend, lesend oder zuhörend durch Geflechte von Beziehungen zu bewegen. In seiner höchsten Form wird Betrachtung zur *contemplatio*, die in ihrer religiösen Form zur Meditation und zur mystischen Vereinigung des Betrachters mit dem Betrachteten wird.

Beide, die Schemata des begrifflichen Denkens und des Handelns und das System unseres Weltwissens, haben ihre Ordnung und ihre Gütekriterien: Begriffe sollen fruchtbar sein, d. h. die Aufweisung gesetzmäßiger Zusammenhänge in der Wirklichkeit und die Erzeugung geordneter Strukturen ermöglichen. Handlungen sollen zielführend, im einfachsten Falle erfolgreich, unter einem höheren Gesichtspunkt dem Menschen angemessen sein. Das System oder die Systeme des Weltwissens sollen kohärent und – auch sie – der subjektiven und der objektiven Wirklichkeit angemessen sein. Und weil wir unsere Begriffe und unsere Handlungen in das System unseres Weltbildes hinein entwerfen, sollen nicht nur unsere Pläne und Begriffe unserer Sicht der Welt, sondern soll auch diese unseren Plänen und Begriffen gemäß sein: eine Beziehung der doppelten Entsprechung.

### 3. Die anthropologische Option

Was ist das für eine Wissenstheorie? Sicherlich keine bloß psychologische, wenn wir Psychologie im gängigen Sinn nehmen. Man erkennt unmittelbar, daß hier einige grundlegende anthropologische Optionen vollzogen sind. Ich möchte diese zum Abschluß dieses Beitrages teilweise explizit machen.

Erstens: das Wissen, das ich hier beschrieben habe, hat dynamische Züge. Aus ihm heraus entwerfen wir unsere Handlungen und unsere Erkenntnisakte. Es ist, mit anderen Worten, praktisch. Aber diese Praxis ist nicht einäugig. Handlungen und Begriffe haben ihre immanenten Ziele und Anwendungen, und diese Ziele betreffen mehr als bloß „Emanzipation“, „Selbst- und Mitbestimmung“ oder „Aufklärung“.

Zweitens: das Wissen, das wir betrachtet haben, ist konstruktiv. Es hat seine Geschichte, eine Geschichte der individuellen und der kollektiven Konstruktion. Die Konstruktion der Begriffs- und der Handlungsschemata, also der Wissenschaften und der Kulturtechniken, ist die kollektive Leistung unserer Vorfahren, der geistigen und der physischen. Es ist der Niederschlag einer individuellen Geschichte, insofern jeder Aufbau von Wissen eine Nachkonstruktion dessen erfordert, was andere vor uns erdacht und erarbeitet, also „erhandelt“ haben. Diese Konstruktion ist nicht bloß ein Wort: sie ist nachweisbar in den Aufbauanalysen von Handlungsschemata und Begriffen (AEBLI 1981).

Drittens: weil dieses Wissen konstruiert wird, gehört es seinem Konstrukteur ganz an. Ich kann es auch anders sagen: Wissen ist entweder aus eigenen geistigen Mitteln aufgebaut, oder es ist kein Wissen. Spezifisch: einen Begriff habe ich entweder aus den Elementen meines Wissens aufgebaut, dann *habe* ich ihn, oder dies ist mir nicht gelungen (weil etwa

der Erklärer über meinen Kopf hinweg geredet hat), dann habe ich den Begriff nicht. Nochmals anders: von einem Begriff habe ich soviel, als ich authentisch aufgebaut habe, nicht mehr und nicht weniger. Ein Begriff oder eine Theorie, die von einem Gegenstand nicht nur einige Merkmale prädiert, sondern diesen durch Verknüpfung von Elementen aufbaut und daher in sein inneres Wesen eindringt, nennen wir ein Modell. Seine Bewährung liegt in seiner Funktionsfähigkeit. Seine Bewertung, sei es positive Würdigung oder Kritik, zielt auf diesen inneren Aufbau, auf die damit zusammenhängende Funktion und auf die resultierenden Beziehungen zu und Wirkungen auf das umgebende System. Dies gilt nicht nur für Begriffe, sondern auch für Handlungsschemata.

Eine Bildung, die sich aus einem derartigen Wissen konstituiert, ist „geistiger Besitz“ des Gebildeten. Sie besteht nicht bloß im „Zuganghaben“, im Partizipieren, also im Anhängen und im anhängenden Genießen eines äußerlich bleibenden, real gedachten, aber letztlich nicht assimilierten Bildungsgutes. Umgekehrt besteht sie aber auch nicht in einer rasch übernommenen kritischen Haltung gegenüber bestimmten Gegenständen und Konstellationen. Das ist ja nur negative Abhängigkeit und damit Heteronomie: die Abhängigkeit des Kritikers vom kritisierten Phänomen. Sie äußert sich darin, daß man nichts mehr zu sagen hat und zu tun weiß, wenn man das kritisierte Objekt verliert. Das Wissen und die Bildung, die ich hier beschreibe, ist, mit anderen Worten, diejenige eines autonomen Menschen. Autonomie bedeutet Verfügen über Mittel des Denkens und des Handelns und Fähigkeit zu ihrer Ausrichtung auf Ziele, unabhängig von äußeren Instanzen, Menschen oder menschlichen Werken: *omnia mea mecum porto*.

Wir erkennen nun, daß der moderne Wissensbegriff viel weiter ist als das, was man seit 1900 unter ihm verstanden und mit ihm abgelehnt hat. Einige Amerikaner nennen es die „Verhaltensbasis“, was kein schlechter Ausdruck ist, wenn man alle menschlichen Regungen als Verhalten betrachtet. Nach dem, was in unserer Sicht aus dem Wissen heraus erzeugt wird, also *Handlungen* und *Operationen* mit ihren konkreten und begrifflichen *Objektivierungen*, mit ihren immanenten Zielsetzungen, Motiven und Intentionen und den Gefühlen, die sie durchwehen oder dauernd besetzen, und *kontemplative Bewegungen* mit ihrer vordergründigen Funktionslust, ihrem tiefer verstandenen zweckfreien Wohlgefallen (mit SCHILLER zu sprechen) und ihren Möglichkeiten des letzten In-eins-Fühlens, erkennt man, daß dieses Wissen zum Kern der Persönlichkeit gehört, der individuellen und der sozialen.

Ist es daher Tiefstapelei, die Dispositionen, die all dies ermöglichen „Wissen“ zu nennen? Ich glaube es nicht. Uns Schulleuten tut es jedenfalls gut, uns daran zu erinnern, daß alle diese Akte der Person einen strukturellen Kern haben, der definierbar und – bei geeigneter Organisation des pädagogischen und didaktischen Handelns – auch übermittelbar ist. Als Erzieher tut es uns auch gut, nie zu vergessen, daß zu diesem Kern eine je spezifische immanente Intentionalität und damit eine adäquate Verwendung gehört. Man wird sich dann vor jedem Versuch, den Bildungsgütern eine einheitliche Intentionalität bloß überzustülpen, reserviert verhalten. Denn noch einmal: vorerst hat jede Handlung und jede Operation ihre eigene Finalität. Erst in wohlgedachten und fundierten, an individueller und kollektiver Bewährung orientierten Deutungs- und Orientierungsschritten werden wir zu den tieferen Zielsetzungen menschlichen Handelns und Denkens vorzudringen suchen, auf Zielsetzungen, die ganz am Schluß vielleicht nicht einmal mehr nur unsere eigenen sind.

Für den Unterricht und den unterrichtenden Lehrer bedeutet dies, so meine ich, eine Emanzipation neuer Art. Wir werden ihm nicht mehr vorschnell die zwei oder drei



Zielsetzungen, denen sein Unterricht zu gehorchen habe, aufdrängen. Zwar soll er wissen, daß es eine Hierarchie der Ziele und ganz zuletzt ein „*unum necessarium*“ gibt. Aber wir wissen auch, daß man dazu weniger durch verbale Deklarationen, ja, nicht einmal durch rationale Analysen, als durch die Begegnung mit einem glaubwürdigen Anderen und durch die Art des Umgangs mit ihm gelangt. Im übrigen aber werden wir dem Lehrer und dem Schüler, dem Erzieher und dem Zögling Mut machen, sich der Wirklichkeit des menschlichen Handelns und Denkens und ihren kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Objektivationen, den Dingen und den Prozessen dieser Welt zu öffnen, in ihren inneren Aufbau einzudringen und ihre Teleologie zu verstehen.

„Erziehender Unterricht“ heißt das bei HERBART. Von einem bildenden Schulleben haben die Reformpädagogen geträumt, wobei dieser Traum die ursprüngliche PESTALOZZISCHE Idee des bildenden Lebens aufgenommen hat. Es geht nur vordergründig um die Wiedererweckung des Bildungsziels Wissen und um die Unterscheidung von Schema und System. Dahinter steht der Versuch, in Erziehung und Unterricht junge Menschen etwas von der Grüne des Lebensbaumes ahnen zu lassen, eines individuellen *und* sozialen, tätigen *und* reflektierenden Lebens, das seine Wurzeln zwar in einem materiellen Substrat. seine Sehnsucht aber in der Helle des Himmels hat.

### Literatur

- AEBLI, H.: Denken: das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Bd. II: Denkprozesse. Stuttgart 1980/81.
- BARTELS, K.: Die Pädagogik HERMAN NOHLS in ihrem Verhältnis zum Werk WILHELM DILTHEYS und zur heutigen Erziehungswissenschaft. Weinheim 1968.
- CHOMSKY, N.: Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass. 1965.
- FILLMORE, C. J.: The case for case. In: BACH, E./HARMS, R. T. (Eds.): Universals in Linguistic Theory. New York 1968.
- HEIMANN, P.: Didaktische Grundbegriffe (1961). In: HEIMANN, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976, S. 103–141.
- HEIMANN, P.: Didaktik als Theorie und Lehre (1962). In: HEIMANN, P.: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976, S. 142–167.
- KLAFKI, W.: Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: ROTH, H./BLUMENTHAL, A. (Hrsg.): Didaktische Analyse. Hannover 1969.
- KLAGES, L.: Der Geist als Widersacher der Seele. Bonn <sup>5</sup>1972.
- KÖHLER, W.: Gestaltpsychologie. New York 1947.
- LUTTRINGER, K.: Dialektik und Pädagogik: das stillschweigend Vorangesetzte des dialektischen Denkens in der pädagogischen Theorie HERMAN NOHLS. Bern 1980.
- MINSKY, M. L. (Ed.): Semantic Information Processing. Cambridge, Mass. 1968.
- MÜLLER, G. E.: Zur Analyse der Gedächtnistätigkeit und des Vorstellungsverlaufs. Ergänzungsbände 5, 8 und 9 der Zeitschrift für Psychologie.
- NEWELL, A./SIMON, H. A.: Human Problems Solving. Englewood Cliffs, N. J. 1972.
- NOHL, H.: Die Theorie der Bildung. In: NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 1. Langensalza 1933, S. 3–80.
- NOHL, H.: Charakter und Schicksal. Frankfurt <sup>7</sup>1970.
- OELKERS, J.: Pädagogischer Geist und erzieherisches Handeln. In: Z.f.Päd. 27 (1981), S. 739–767.
- PESTALOZZI, J. H.: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (1801).
- REIN, W. (Hrsg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik 1896.
- SCHANK, R. C./ABELSON, R. P.: Scripts, Plans, Goals and Understanding. Hillsdale 1977.
- SCHULZ, W.: Unterrichtsplanung. München/Wien/Baltimore 1980.
- WENIGER, E.: Die Pädagogik in ihrem Selbstverständnis heute (1950). In: Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Weinheim 1975, S. 125–155.

### Anschrift des Autors:

Prof. Dr. H. Aebli, Abteilung Pädagogische Psychologie der Universität Bern, Waldheimstraße 6, Ch-3012 Bern.

## Das Normproblem in der Erziehung und die Wertediskussion

„Und so war (Ismael) um eines weiser als Moses: im Vorausschaun in die Zukunftslosigkeit der zehn Gebote und der zehnmal zehntausend, welche an diesen zehn schmarotzen würden“<sup>1</sup>.

### 1. Vorbemerkung

Niemand behauptet heute, daß wir auf eine gemeinsame Orientierung im Handeln verzichten können. Strittig sind die Orientierungen selbst. Gezweifelt wird nicht nur an ihrer Stimmigkeit, sondern auch an der Reichweite ihrer Gültigkeit. Was heißt es überhaupt, von einer Gemeinsamkeit in der Handlungsorientierung zu sprechen? Sind damit die Überzeugungen einzelner Gruppen, die Rechtsordnungen einzelner Staaten, die Gesellschaftsauffassungen der militärischen und wirtschaftlichen Bündnissysteme gemeint, oder bezieht sich der Anspruch der Gemeinsamkeit gar auf die gesamte Menschheit?

Der ganzen Menschheit gemeinsame Handlungsorientierungen hat die Geschichte bisher noch nicht hervorgebracht. Es gibt noch immer keine allgemein anerkannten Maßstäbe einer Weltinnenpolitik, welche die Erde als Heimat aller Menschen anerkennt, und es gibt noch immer keine Wirtschaftsordnung, welche die Wohlversorgtheit aller Menschen sichern und die Natur als unser aller Lebensgrundlage pflegen könnte. Orientierungen, die den Leistungen und Gefahren neuzeitlicher Wissenschaft und Technik gewachsen sind, den angesichts eines immer noch fortschreitenden Ausbaus militärischer Bedrohungskapazitäten zunehmend gefährdeten Frieden sichern und der menschlichen Arbeit einen humanen, alle Menschen einbeziehenden Sinn geben können, müssen erst noch entwickelt werden.

Für den Pädagogen stellen sich in einer solchen Situation zusätzliche Fragen. Die unumstrittene Notwendigkeit gemeinsamer Handlungsorientierungen hat nicht nur eine ethische, ökonomische und politische, sondern auch eine pädagogische Seite. Diese artikuliert sich in der Frage, wie denn die nachwachsenden Generationen auf gemeinsame Handlungsorientierungen hin erzogen werden können, wenn die Erwachsenen selbst über Orientierungen, die den anstehenden Problemen gewachsen sind, nicht verfügen. Auf welche Orientierungen soll überhaupt hin erzogen werden, wenn in einer Gesellschaft und zwischen unterschiedlichen Gesellschaftsordnungen und -auffassungen Streit darüber besteht, welche Orientierungen anzustreben und zu tradieren sind?

---

1 Dieser Satz der in Regensburg lebenden baltischen Dichterin GERTRUD VON DEN BRINCKEN, die am 18. April 1982 90 Jahre alt wird, wurde den folgenden Überlegungen zum Normproblem in der Erziehung als Motto vorangestellt. Er stammt aus ihren Erzählungen über ISMAEL, den erstgeborenen Sohn ABRAHAMs, den eine der Sklavinnen seiner rechtmäßigen Frau gebar und der deshalb von JAHWE für *unwert* befunden wurde, dem ewigen Bund Dauer, Geschichte und Zukunft zu verleihen. In jeder dieser Erzählungen streitet ISMAEL mit Figuren des klassischen Judentums und unterliegt dabei stets von neuem, obwohl er die substantielleren Argumente vorbringt; so in der mit „Die Tafeln“ überschriebenen Erzählung MOSES, dem Steinmetz der Zehn Gebote (vgl. G. VON DEN BRINCKEN 1971, S. 19ff.).

Vor Jahren noch hofften viele unter uns, die Antwort auf solch schwierige Fragen aus dem Prinzip individueller und kollektiver Emanzipation begründen zu können. Diese Hoffnung, welche schon früh, teils aus konservativer Gesinnung, teils mit systematischer Begründung, kritisiert worden ist, hat sich inzwischen als trügerisch erwiesen. Zu viele Positionen beriefen sich auf ihr angeblich emanzipatorisches Interesse, ohne daß die Idee der Emanzipation einen inhaltlich ausgewiesenen Konsens über die vernünftigen Aufgaben und die richtigen Wege der Erziehung hätte stiften können. Als Prinzip einer ideologiekritischen Distanzierung von affirmativer Erziehung, welche zur Übernahme und blinden Anerkennung soziohistorischer Vorgegebenheiten auffordert, kam und kommt der Idee der Emanzipation auch heute noch aufklärende Kraft zu. Als Prinzip einer konstruktiven Bestimmung dessen, was aus kritischer Einsicht bejaht werden kann und soll, mußte sie jedoch versagen, weil sie die Bestimmung des besseren Lebens einer unbestimmten Praxis anvertraute und dabei geschichtsphilosophisch auf einen Fortschritt setzte, der sich nicht eingestellt hat.

Seit mehreren Jahren deutet sich inzwischen eine Tendenzwende an. Die fehlende gemeinsame Orientierung im Handeln wird zunehmend nicht mehr auf dem Wege einer Emanzipation von überkommenen Normen und Konventionen gesucht, sondern mittels einer Rückbesinnung auf zwar geschichtlich entstandene, nun aber mit dem Anspruch auf übergeschichtliche Gültigkeit auftretende sogenannte Grundwerte angestrebt. Weil es Gründe gibt, daß es uns mit dieser Position noch übler ergehen könnte als mit der unbestimmten Hoffnung auf einen Fortschritt in der Geschichte, möchte ich im folgenden einige Überlegungen zum Normproblem in der Erziehung vortragen, welche die gegenauflärerische Tendenz der Grundwertediskussion offenlegen und die pädagogische Seite des Problems, gemeinsame Orientierungen im Handeln zu finden, bewußthalten wollen.

## *2. Die sokratische Entfaltung der Grundwerteaporetik*

Mit der von den Kirchen, Parteien und Verbänden sowie von Vertretern verschiedener Wissenschaften seit Jahren geführten Wertediskussion verhält es sich, was deren Relevanz für das Normproblem in der Erziehung betrifft, wie mit der Frömmigkeit im platonischen Dialog EUTHYPHRON. In diesem Dialog philosophiert SOKRATES, angeklagt, die Grundwerte der athenischen Polis zu mißachten, die Götter zu leugnen und die Jugend zu verderben, mit EUTHYPHRON, einem Vertreter der Religion. SOKRATES bereitet sich auf seine Verteidigung im bevorstehenden Staatsgerichtsverfahren vor. EUTHYPHRON ist auf dem Wege zum Gericht, den Grundwert Frömmigkeit zu verteidigen und – zum Entsetzen aller – seinen eigenen Vater anzuklagen. SOKRATES nimmt die Begegnung mit dem grundwertfesten EUTHYPHRON zum Anlaß, bei diesem in die Lehre zu gehen und sich von ihm darüber aufklären zu lassen, wie man aus einem Grundwerte, wohl ableiten könne, ob man etwas mit gutem Gewissen tun dürfe oder nicht.

An einer entscheidenden Stelle sagt SOKRATES zu EUTHYPHRON: „Bald, mein Guter, werden wir es ... wissen. Bedenke ... nämlich nur dieses, ob wohl das Fromme, weil es fromm ist, von den Göttern geliebt wird, oder ob es, weil es geliebt wird, fromm ist?“ (Euth. 10a 1–3). Lieben die Götter die Menschen, weil die Menschen fromm sind, oder sind die Menschen fromm, weil die Götter sie lieben? Sind Grundwerte Orientierungen für unser Handeln, weil sie Grundwerte sind, oder sind Grundwerte Grundwerte, weil sich Menschen an ihnen orientieren? Die rationale Leistung dieser Frage besteht bis heute darin, daß durch sie der zur Beratung anstehende Grundwert als Grundwert zerstört, die

Frage nach der Orientierung menschlichen Handelns jedoch nicht suspendiert, sondern in eine Form gebracht wird, die weiteres Fragen zuläßt und aufgibt. Wie auch immer wir nämlich die dem Grundwertverteidiger EUTHYPHRON von SOKRATES gestellte Frage beantworten, welcher von beiden Antworten auch immer wir den Vorzug geben, der *Grundwert* Frömmigkeit scheidet als rationales Kriterium für die Beurteilung einer Handlung aus.

Nehmen wir an, daß die Götter dann die Menschen lieben, wenn diese fromm sind, so würde für den Fall eines Grundwertestreits zwischen verschiedenen Auffassungen über die Frömmigkeit nur diejenige Auffassung die richtige sein, die auch die Zustimmung der Götter findet. Hiervon wissen wir jedoch nichts, es sei denn, wir definierten gleich mit, welche Frömmigkeit von den Göttern geliebt wird, was aber im Rahmen der ersten Antwort einer *petitio principii* gleichkäme. EUTHYPHRON bezieht in PLATONS Dialog nacheinander die erste, dann die zweite Position, tritt die Entscheidung über die richtige Frömmigkeit zunächst an die Götter ab, welche sich aus den verschiedenen Frömmigkeiten der Menschen die aussuchen, die sie mögen, und sucht dann in der Liebe der Götter den Grund für die Frömmigkeit der Menschen. Mit dieser zweiten Auffassung ergeht es ihm aber noch schlimmer als mit der ersten. Am Ende wird er nämlich von SOKRATES mit dem Problem konfrontiert, daß er durch die Anklage des eigenen Vaters den Grundwert Frömmigkeit unmöglich verteidigen könne. Denn wenn die Götter selbst der Grund der Frömmigkeit und infolgedessen nur *die* Menschen fromm sind, die von den Göttern geliebt werden, dann dürfen nicht die Unfrommen, sondern allenfalls die Götter für Verletzungen des Wertes Frömmigkeit haftbar gemacht und angeklagt werden. Dies aber ist, wie jedermann weiß, nicht möglich.

Die Ironie des platonischen Dialogs liegt darin, daß in ihm der grundwertgewisse EUTHYPHRON selbst den Nachweis erbringt, daß Werte, sind sie einmal in einer Gesellschaft fraglich geworden, zur Begründung gemeinsamer Orientierungen im Handeln untauglich sind. Grundwerte sind weder abstimmungsfähig noch dogmatisch legitimierbar. Nichtabstimmungsfähig sind sie, weil jede dezisionistische Entscheidung über Werte die Existenz von Grundwerten leugnet und leugnen muß, indem sie Werte auf eine kontingente Dezision gründet, in dieser also und nicht in irgendwelchen Grundwerten die legitimierende Instanz menschlichen Handelns ansetzt. Dogmatisch ist über Grundwerte nicht findbar, weil hierzu eine übermenschliche und außergesellschaftliche Instanz, die Götter oder die sogenannte Menschennatur, vorausgesetzt werden müßte, deren Legitimität aber gerade im Fraglichwerden vorgegebener Normen bezweifelt wird. Wertdezisionismus und Grundwertdogmatismus sind keine konträren Positionen, sondern zwei Seiten ein und derselben Auffassung, der Auffassung nämlich, daß Grundwerte dazu geeignet sind, den Dialog über die richtige Orientierung im Handeln zu beenden und zu einer schlichten Einteilung von Personen und deren Handlungen überzugehen, welche zwischen Grundwertträgern und unwerten Personen unterscheidet. Vom Ergebnis her gesehen ist es dabei völlig gleichgültig, ob die Unterscheidung dezisionistisch oder dogmatisch gefällt wird. Für die jeweils betroffene Person hat die Dezision immer dogmatischen Charakter und ist die dogmatische Einstufung immer auch eine dezisionistische, weil sie die als unwert erklärte Person vom Diskurs über die richtige Orientierung ausschließt. SOKRATES war eine solche *persona non grata*. Der Grund seiner Verurteilung lag nicht in irgendeiner Grundwertverletzung, sondern im Fraglichwerden traditioneller Wert- und Ordnungsmuster, die nicht mehr verletzt werden konnten, weil sie gar nicht mehr allgemein anerkannt waren.

So gesehen hat SOKRATES die Grundwerteaporetik am eigenen Schicksal entfaltet. Der Ruf nach Grundwerten kommt immer zu spät. Er steht am Ende einer geschichtlichen Epoche, ohne selbst einen Neuanfang begründen zu können. Er verspricht, was nicht gehalten wurde, und hält nicht, was er verspricht. Grundwerte verbürgen keine neue Sicherheit im Handeln. Die Berufung auf sie droht die Beratung über angemessene Orientierungen im Handeln zu beenden, bevor sie umfassend begonnen hat. Der relativistische und dezisionistische Irrtum, kontingente Handlungsmaßstäbe zu allgemeinen Werten zu erheben, ist in letzter Zeit immer wieder kritisiert worden. Die Gefahr eines Grundwertedogmatismus, einer „Tyrannei der Werte“, die doch nur die andere Seite ein und desselben Problems ausmacht, wurde dagegen, von wenigen Ausnahmen abgesehen, immer wieder verkannt und verniedlicht<sup>2</sup>. Es gibt heute nicht nur eine Gefährdung der sogenannten Grundwerte unserer Gesellschaft, es gibt auch eine Gefährdung der Verständigung über gemeinsame Orientierungen durch vermeintliche Grundwerte<sup>3</sup>. Dies mag Anlaß geben, die heutige Wertediskussion mit den Lösungsansätzen der Tradition zu konfrontieren.

### *3. Die beiden klassischen Antworten auf die Grundwerteaporetik*

Die systematische Erörterung des Normproblems menschlichen Handelns hat in ihrer langen Tradition zwei große Ansätze hervorgebracht, die bis heute nicht versöhnt werden konnten. Beide Ansätze sind, was ihren Entstehungskontext betrifft, verschiedenen historischen Epochen zugeordnet: der ältere, welcher die Normproblematik teleologisch zu lösen beansprucht, der griechischen Klassik, insbesondere den philosophischen Systemen des PLATON und ARISTOTELES; der jüngere, welcher vom Begriff neuzeitlicher Subjektivität ausgeht und die teleologische Auflösung der Normproblematik zu überwinden sucht, der klassischen bürgerlichen Philosophie und Pädagogik des 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts. Zentrale, gemeinsame Thematik beider Ansätze ist die Frage nach dem Zusammenhang von individueller Freiheit und gesellschaftlicher Ordnung (vgl. HEINTEL 1968). Die Unterschiede beider Positionen zeigen sich nirgends deutlicher und klarer als an den verschiedenen, ja gegensätzlichen Bestimmungen, die sie der pädagogischen Theorie und Praxis geben.

#### **3.1. Der funktional-teleologische Ansatz des ARISTOTELES**

Die Ethik des ARISTOTELES beantwortet die Frage nach der richtigen Orientierung im Handeln bekanntlich mit der Konstruktion einer Güterhierarchie, welche so aufgebaut ist, daß jedes Gut Mittel zur Verwirklichung ranghöherer Güter ist (vgl. DERBOLAV 1979, S. 185f. und 190f.). Der Güterhierarchie entspricht eine Hierarchie der Tätigkeiten, die die Güter hervorbringen und dadurch miteinander zusammenhängen, daß der richtige Gebrauch des von der jeweils niederen Tätigkeit hervorgebrachten Gutes nicht von dieser Tätigkeit selbst, sondern erst von einer ranghöheren Tätigkeit bestimmt wird. Dieser Ordnung der Güter und Tätigkeiten korrespondiert die Ordnung der Geschicklichkeiten und Tugenden, die zur Ausübung der Tätigkeiten und Hervorbringung der Güter

2 Zu den wenigen Ausnahmen gehört CARL SCHMITTS (1959/1979) Abhandlung „Die Tyrannei der Werte“, welche jedoch einer wertrelativistischen Position verpflichtet ist und den dialektischen Zusammenhang von Wertrelativismus und Wertdogmatismus nicht auf den Begriff bringt.

3 Besonders eindrucksvoll hat dies für die letzten Jahrzehnte CH. NÖSTLINGER in ihrem Essay „Moralisch unterwegs“ (1980) deutlich gemacht.

notwendig sind. Die höheren Güter, Tätigkeiten und Tugenden, insbesondere Freundschaft, Politik und Philosophie, kommen nur den Freien zu und werden im Medium der Muße hervorgebracht bzw. ausgeübt, die niederen, insbesondere Lohnarbeit und Dienstleistungen, sind für die Unfreien, die Sklaven bestimmt. Die gesamte Hierarchie der Güter, Tätigkeiten und Tugenden ist dabei auf ein Ziel ausgerichtet, die Eudaimonie des Ganzen. Diesem Telos dient auch der Staat als gesellschaftliche Ordnung aller menschlichen Tätigkeiten.

Weil nun alle diese Tätigkeiten erlernt werden müssen, kommt der Erziehung in diesem System die Aufgabe zu, die funktionalen Voraussetzungen für die Tradierung der Güter und Tugenden und die Erhaltung der Polis zu sichern. Erziehung ist hier also aus dem Zweck der Polis abgeleitet. Die Begründung für diese funktionale Bestimmung der Erziehung aus gesamtgesellschaftlichen Erfordernissen beruft sich nicht auf irgendwelche Werte, sondern lautet schlicht und einfach, man müsse „nicht glauben, daß irgendein Bürger sich selbst gehört, sondern daß alle dem Staat angehören, denn jeder ist ein Glied des Staates“; darum müsse sich „der Gesetzgeber ... vor allem mit der Erziehung der Jugend beschäftigen ... , denn wenn dies ... nicht geschieht, werden die Verfassungen geschädigt ...; denn bei jeder Verfassung ist es der eigentümliche Charakter der Staatsbürger, der sie zu erhalten als auch von Anfang an zu begründen pflegt, wie z. B. der demokratische Charakter die Demokratie und der oligarchische die Oligarchie“ (Politik 1337a 10–30).

Diese funktionale Ableitung der richtigen Erziehung ist uns heute zugleich vertraut und fremd. Nahe steht sie uns, weil auch heute Gesetzgebung und Gerichte Aussagen darüber machen, wie die Grundordnung unserer Verfassung durch öffentliche Erziehung zu schützen und zu bewahren ist. Daß jedoch der funktionale Zusammenhang von Staatsordnung und Erziehung bei jeder Verfassung derselbe sei, wie ARISTOTELES, vielleicht weitsichtig, behauptet, wird in der gegenwärtigen Diskussion nicht als Argument verwendet. Der substantielle Unterschied, der zwischen der aristotelischen Antwort auf das Orientierungsproblem menschlichen Handelns und der heutigen Wertediskussion besteht, liegt darin, daß der Grundsatz „Jeder gehört dem Staat“ in der Neuzeit problematisiert und revolutioniert worden ist. ROUSSEAUS Frage, wie man zum Menschen und zum Bürger eines Staates zugleich erziehen könne, existierte für ARISTOTELES noch nicht. Für ihn stand fest, daß der einzelne nur als Bürger eines wohlgeordneten Staates seine Vollkommenheit als Mensch entfalten könne.

Die Vorzüge dieses funktional-teleologischen Ansatzes liegen auf der Hand: Steht das Telos, das Endziel menschlichen Handelns, fest und besteht über die zu seiner Erreichung notwendigen Mittel Klarheit, so lassen sich auch die Handlungen, die zur Sicherung der Mittel und zur Erreichung des Endziels geeignet sind, pragmatisch ordnen. Dieses Modell folgt in gewissem Sinne der handwerklichen Produktionsform der antiken *téchne* und dehnt diese über die Sphäre Gebrauchswerte produzierender Arbeit hinaus auf den Bereich geistiger Tätigkeit aus. Die neuzeitliche Wissenschaft und die sie unter Einsatz wissenschaftlicher Technologie hervortreibende industrielle Produktionsweise kennen eine solche Hierarchie mit der Arbeit als unterster und der Philosophie als höchster Tätigkeitsform nicht mehr. Die Ordnung der gesellschaftlich notwendigen Einzeltätigkeiten erfolgt heute nicht mehr funktional auf einen vorgegebenen Endzweck hin, sondern wird zunehmend funktionalistisch, d. h. aus den Selbsterhaltungstendenzen verschiedener, meist konkurrierender gesellschaftlicher Teilsysteme organisiert.

Damit zeigen sich aber auch die Grenzen des teleologischen Ansatzes der praktischen Philosophie des ARISTOTELES. Läßt sich der Gesamtzweck einer staatlichen Gemeinschaft nicht mehr von ihrem Endzweck her bestimmen und strukturieren, weil divergierende Auffassungen miteinander konkurrieren, so verliert die teleologische Pragmatik ihre Plausibilität, fällt die Hierarchie der Mittel und Güter einschließlich der diese hervorbringenden Tätigkeiten in sich zusammen. Teleologische Modelle „funktionieren“ nur so lange, wie die Orientierung menschlichen Handelns einer gelebten Sitte entnommen werden kann und eine explizite Handlungsorientierung im Kontext fraglich gewordener Sitten noch nicht entwickelt werden muß. Hieran zeigt sich die fundamentale Antinomie des teleologischen Ansatzes der Normbegründung. Dieser taugt pragmatisch dort, wo eine Hierarchie der Mittel und Zwecke unbefragt anerkannt wird, er verliert seine pragmatische Funktion jedoch gerade dann, wenn diese Hierarchie – aus welchen Gründen auch immer – fraglich geworden ist.

Dies hat entscheidende Konsequenzen für die Normproblematik in der Erziehung, die nun nicht mehr teleologisch beantwortet werden kann. Die teleologische Antwort „auf die Frage eines Vaters nach der besten Weise seinen Sohn sittlich zu erziehen“ lautete: „wenn du ihn zum Bürger eines Staates von guten Gesetzen machst“ (HEGEL [1821] § 153, Werke Bd. VII, S. 235). Diese Antwort war schon zur Zeit der Niederschrift der aristotelischen Politik falsch geworden. In SOKRATES hat sich bereits das individuelle Gewissen vom unmittelbaren Gehorsam gesellschaftlichen Normen gegenüber emanzipiert. In der sokratischen Ethik kündigt sich schon die neuzeitliche Problematik der Vermittlung zwischen subjektivem Einzelwillen und Allgemeinheit an. Darum hat HEGEL in seiner bis heute unübertroffenen Deutung den Tod des SOKRATES „echt tragisch (genannt). Dies ist eben das allgemeine sittliche tragische Schicksal, daß ein Recht gegen ein anderes (das Recht der Allgemeinheit gegen das Recht des Individuums, D.B.) auftritt ... und Eins zerschlägt sich am Anderen ... Das athenische Volk selbst war in diese Periode der Bildung gekommen, daß das einzelne Bewußtsein als selbständig von dem allgemeinen Geist sich abtrennt ...; dies schaute es in Sokrates an ..., aber fühlte ebenso, daß dies das Verderben ist; es strafte also dies sein eigenes Moment“ (HEGEL, Werke Bd. XVIII, S. 119).

PLATONS Fröhdialog, an dem wir die Grundwerteaporetik aufgegriffen haben, endet mit SOKRATES' Klage gegen den verunsicherten EUTHYPHRON, der, obwohl Grundwertebe-fürworter und -verteidiger, sich aus dem Gespräch mit SOKRATES zurückzieht und nicht länger bereit ist, diesen darüber zu belehren, wie er sein nur noch kurzes „übriges Leben würdiger“ verbringen könne (Euth. 16a 3). Die Würde des eigenen Lebens, auf die SOKRATES sich hier beruft und für die er als Grundwertezweifler mit der Annahme der über ihn verhängten Todesurteile eintritt, weist bereits auf den anderen großen Ansatz der Tradition zur Beantwortung der Grundwerteproblematik hin, welcher nicht mehr von dem Grundsatz: „Die Würde der Polis ist unantastbar“, sondern von dem Prinzip: „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ (GG, Art. 1.1) ausgeht und ein ganz anderes Verhältnis von Pädagogik und Politik einschließt.

### 3.2. Der im Prinzip neuzeitlicher Subjektivität begründete Ansatz KANTS

Das tertium comparationis zwischen den verschiedenen Tätigkeiten, mittels dessen ARISTOTELES zwischen Sachen und Personen vermittelt, war die Hierarchie der Güter, welche sowohl Sachgüter als auch ideelle Güter unter sich faßte. Ein solches tertium kennt

die im Prinzip neuzeitlicher Subjektivität begründete Ethik nicht. KANTS praktische Philosophie unterscheidet streng zwischen Sachen und Personen. Sachen haben einen Wert, sofern sie als Mittel verwendet werden, Personen zeichnen sich nicht durch einen Wert, sondern durch ihre Würde aus, sind „Zweck an sich selbst“: „In der ganzen Schöpfung kann alles, was man will, und worüber man etwas vermag, auch bloß als Mittel gebraucht werden; nur der Mensch ... ist Zweck an sich selbst. Er ist nämlich das Subjekt des moralischen Gesetzes ... vermöge der Autonomie seiner Freiheit. Eben um dieser willen ist jeder Wille ... auf die Bedingung der Einstimmung mit der Autonomie des vernünftigen Wesens eingeschränkt, es nämlich keiner Absicht zu unterwerfen, die nicht nach einem Gesetze, welches aus dem Willen des leidenden Subjekts selbst entspringen könnte, möglich ist(:) also dieses niemals bloß als Mittel, sondern zugleich als Zweck zu gebrauchen“ (KANT [1787] A 155f./Werke Bd. IV, S. 210).

Der kategorische Imperativ, die Menschheit in der eigenen Person und in der Person eines jeden anderen anzuerkennen, ist das einzig mögliche Gebot, das unbedingte und universelle Geltung beanspruchen kann. Es schreibt die Achtung der Würde jeder Person als unabdingbare Voraussetzung und Pflicht eines sittlichen Gebrauchs der Freiheit vor und überwindet damit jegliche teleologische Normierung menschlichen Handelns. Die Würde des Menschen bemißt sich nicht nach irgendeinem Wert, den ein einzelner im Hinblick auf seine Verwendbarkeit und Verwertbarkeit zur Herstellung irgendeines Gutes haben mag, sondern kommt ihm unabhängig von und vor allem Wert schlechthin zu. Die Würde des Menschen ist, so fordert es der kategorische Imperativ, „heilig“ und „unverletzlich“; sie wird immer dann angetastet, wenn sie auf einen Wert reduziert oder wenn ein Wert zum Kriterium der Würde der Person hypostasiert wird. Diese Unterscheidung zwischen Würde und Wert ist keine verbale Spitzfindigkeit, sondern hat substantielle Konsequenzen. Werte sind Normen, die normieren, festlegen, wie und wozu etwas verwertet und verwendet werden soll. Werte gibt es nur im Plural, sie grenzen Wertvolles von Unwertigem ab und bringen dies in eine Hierarchie. Wertkategorien sind technische Kategorien, sie beziehen sich auf Zweck-Mittel-Verhältnisse und geben an, welche Anforderungen etwas erfüllen muß, um ein geeignetes Mittel zur Erreichung und Verwirklichung eines Zwecks zu sein. Würde dagegen gibt es nur im Singular, sie eignet ausschließlich dem Individuum, sie grenzt nicht Würde von Unwürde, sondern Würde – gleichermaßen – von Wert und Unwert ab. Darum kann auch die Würde der Person nicht dadurch anerkannt werden, daß die jeweilige Person nach irgendeiner Wert- und Unwertskala eingestuft und bewertet wird, sondern nur dadurch, daß wir mit ihr in einer Weise, in KANTS Terminologie „nach einem Gesetz (handeln), welches aus dem Willen des leidenden (d.h. des von unserem Handeln betroffenen, D.B.) Subjekts selbst entspringen könnte ...(:) also dieses niemals bloß als Mittel (gebraucht), sondern zugleich selbst als Zweck“ anerkennt.

Der prinzipielle Unterschied zwischen Würde und Wert beruht somit darauf, daß Werte daraufhin befragt werden können, inwieweit sie die Anerkennung der Würde des Menschen erschweren oder gar verhindern, daß hingegen die Würde der Person nur um den Preis ihrer Mißachtung danach bestimmt werden kann, wieviel sie nach Maßgabe irgendeiner Wertskala wert ist. Von hierher stellt sich nun die Frage, wie wir denn die Würde der eigenen und jeder anderen Person achten statt be-, ver- und entwerten können, wenn materielle Wertorientierungen für eine sittliche Orientierung nicht ausreichen. Den Unterschied zwischen einer materialen Wertorientierung zweckrationalen Handelns und einer sittlichen, am Prinzip der Würde der Person ausgerichteten Orientierung hat KANT



dadurch zu fassen versucht, daß er den kategorischen Imperativ nicht als ein materiales, sondern als ein formales Prinzip definierte. Für KANT sind Wertorientierungen immer heteronome Normierungen des Handelns. Die Formalität des kategorischen Imperativs zielt dagegen auf eine autonome Selbstgesetzgebung der Vernunft, indem sie die Prüfung der Beweggründe individuellen Handelns zur unabnehmbaren Aufgabe des Gewissens erklärt. Damit ist kein Rückzug auf die Position einer individualistischen Moral gemeint, denn das individuelle Gewissen soll ja nicht solipsistisch darüber entscheiden, *welche* Würde es seiner und jeder fremden Person zuerkennen will, sondern es soll sich an der Idee der Menschheit, d. h. der Anerkennung jeder Person als „Zweck an sich selbst“, orientieren.

Gleichwohl entstehen hier schwerwiegende und weitreichende Probleme. Die Frage nämlich, wann wir unserem Gewissen trauen dürfen und folgen sollen, läßt sich auf dem Boden der praktischen Philosophie KANTS zwar formulieren, nicht aber vom kategorischen Imperativ her schon praktisch beantworten. Die Dignität des kategorischen Imperativs hat KANT immer wieder an Beispielen zu verdeutlichen versucht. Das Prüfverfahren, welches er dabei vorschlägt, beruht darauf, daß das individuelle Gewissen seine Beweggründe an der Idee der Menschheit ausrichtet, indem es sich der Frage stellt, ob seine Beweggründe widerspruchsfrei zugleich die Beweggründe jedes anderen Individuums sein könnten. Erfüllt ein Beweggrund diese Voraussetzung, so ist die entsprechende Handlung sittlich geboten; erfüllt er sie nicht, so ist die Handlung zumindest keine moralische und u. U. sogar moralisch untersagt (vgl. K. MARC-WOGAU 1977, S. 21). Hat z. B. jemand einen Gegenstand bei einem anderen untergestellt und beabsichtigt derjenige, bei dem der Gegenstand deponiert wurde, diesen als sein Eigentum auszugeben, so muß er prüfen, ob ein solcher Beweggrund allgemeingültig sein kann. Es liegt auf der Hand, daß dies nicht der Fall ist, denn das Motiv, ein Depositum, d. h. einen deponierten Gegenstand, als eigenes Eigentum auszugeben, wäre nur dann verallgemeinerbar, wenn es auch das Motiv desjenigen sein könnte, der den Gegenstand zur Aufbewahrung untergestellt hat. Da aber niemand etwas bei einem anderen unterstellen, sondern allenfalls etwas verschenken würde, wenn das Motiv, solche Gegenstände sich anzueignen, allgemeingültig wäre, ist eine solche Handlung moralisch abzulehnen.

HEGEL hat dieses Depositumbeispiel KANTS zum Anlaß genommen, das Prüfverfahren der Verallgemeinerbarkeit einer Handlungsmaxime nicht als Garant der Moralität, sondern als mögliche List absoluter Unmoralität auszuweisen. Auf die Frage nämlich, ob wir den Armen helfen dürfen oder gar sollen, müßten wir, in Analogie zu der von KANT im Depositumbeispiel vorgeschlagene Weise, prüfen, ob ein solches Motiv verallgemeinerungsfähig ist oder nicht. Dürfen wir aber ein fremdes Depositum deshalb nicht als unseren Besitz ausgeben, weil es dann gar kein Depositum gäbe, so dürfen wir offenbar auch den Armen nicht helfen, weil es, wenn dies alle täten, gar keine Armut mehr gäbe (vgl. HEGEL, Werke Bd. I, S. 463–473; s. a. BRÜGGEN 1980, S. 15 ff.). HEGELs listige Widerlegung trifft freilich nicht das von KANT Gemeinte, denn dieser bezog in das Prüfverfahren nicht allein den deponierten Gegenstand als Sache, sondern zugleich die Motivation desjenigen ein, der den Gegenstand zur Aufbewahrung gab. Wäre HEGEL in seinem Beispiel ebenso verfahren, so wäre auch das Ergebnis der Prüfung anders ausgefallen. Die Frage, ob wir den Armen helfen dürfen, muß dann nämlich so beantwortet werden, daß nur eine solche Hilfe sittlich geboten ist, die in der Gesinnung erfolgt, die Armut aufzuheben, da es kein verallgemeinerungsfähiges Motiv sein könnte, den Armen nur soweit zu helfen, daß sie dieser Hilfe auf Dauer bedürftig bleiben und auf diese Weise den Wohlhabenden weiterhin die Möglichkeit guter Werke offenhalten.

Dennoch weist HEGELS Kritik auf eine entscheidende Grenze der Ethik KANTS hin: Ihr Prüfverfahren ist deshalb unzureichend, weil es mit dem Kriterium der Verallgemeinerungsfähigkeit von Beweggründen nur ein quantitatives Kriterium ausweist, das für eine substantielle Bestimmung dessen, was unter der Idee der Menschheit im konkreten Fall zu verstehen ist, nicht ausreicht. Prüft beispielsweise ein Mann seine Motive, eine Frau zu heiraten, auf die Verallgemeinerbarkeit des Beweggrundes zu heiraten, so kann die konkrete Entscheidung auch dann, wenn die Generalisierbarkeit des allgemeinen Beweggrundes, heiraten zu wollen, unterstellt wird, durchaus falsch sein. Die quantitative Verallgemeinerbarkeit eines Beweggrundes reicht zur qualitativen Beurteilung eines konkreten Motivs nämlich nicht aus. Versuchte man aber den kategorischen Imperativ nicht nur zur Prüfung von Beweggründen, sondern darüber hinaus zur Beurteilung individueller Motive heranzuziehen, so kann die Entscheidung u. U. sehr töricht ausfallen. Denn die Maxime, nur eine solche Person zu heiraten, die von jedermann bzw. von jeder Frau auch als Ehegatte angestrebt werden könnte, setzt identische und gemeinsame Wertmaßstäbe voraus und führt selbst dann, wenn eine Person solchen Wertmaßstäben optimal entspricht, u. U. gerade zur Gefährdung statt zur Sicherung der angestrebten Ehe. Eine derartige Verkürzung der Würde der Person auf den Wert einer zu besitzenden Sache will der kategorische Imperativ jedoch gerade verhindern und überwinden. Das Kriterium quantitativer Allgemeinheit bzw. Verallgemeinerbarkeit ist jedoch, wie dieses Beispiel verdeutlicht, dazu völlig unzureichend, wenn nicht sogar abwegig. Das Kriterium einer qualitativen Allgemeinheit, auf welches der kategorische Imperativ zielt, läßt sich jedoch formal gerade nicht ausweisen.

So führt auch der zweite große Ansatz zur Beantwortung des Normproblems menschlichen Handelns in eine Antinomie. Gerade dann, wenn wir die Anerkennung der Würde der Person zur Maxime unseres Handelns erheben wollen, dürfen wir uns mit einem Prüfverfahren, welches auf eine bloß quantitativ-empirische Allgemeinheit abhebt, nicht begnügen. Ein solches Verfahren leistete gerade der Reduktion der Würde der Person nach Maßgabe historisch-relativer Werte Vorschub und könnte die Hypostasierung solcher Werte zum vermeintlichen Maßstab der Würde nicht einmal vereiteln. Die Prüfung individueller Handlungsabsichten, welche der kategorische Imperativ vorschreibt, setzt immer voraus, daß es in einer zwar verbesserungswürdigen, aber doch schon vernünftigen Sitte kodifizierte Beweggründe gesellschaftlichen Handelns gibt, die die Würde der Person anerkennen und an denen wir unser Handeln orientieren können. Diese Voraussetzung kann jedoch, und hierin liegt die Antinomie des im Prinzip neuzeitlicher Subjektivität begründeten Ansatzes der Ethik, nicht einfach als gegeben unterstellt werden. Im Hinblick auf diese Antinomie liegt die Größe des zweiten Ansatzes unserer Tradition darin, daß er das Orientierungsproblem menschlichen Handelns nicht durch eine Rückkehr zur teleologischen Logik der aristotelischen Ethik, sondern durch eine fundamental neue Bestimmung des Verhältnisses von Ethik, Pädagogik und Politik zu klären versucht hat.

### 3.3. Die neuzeitliche Normproblematik der Erziehung

Diese knappe und notwendigerweise vereinfachende Erinnerung an die beiden großen Versuche unserer Tradition, die Orientierungsproblematik menschlichen Handelns zu klären, hat gezeigt, daß wir die Frage: „Was sollen wir tun?“ weder durch einen einfachen Rückgriff auf vorgegebene Sitten und Moralen beantworten noch der bloßen Entschei-

dung des individuellen Gewissens anheimstellen können. Das individuelle Gewissen kann der Menschheitsidee des kategorischen Imperativs nur folgen, wenn die mit- und aneinander handelnden Einzelsubjekte bereits eine kosmopolitische Sitte verbindet, in welcher die Verkürzung der Würde zum Wert zumindest ansatzweise schon überwunden ist. Und die der Menschheitsidee verpflichtete Sitte kann nicht nach dem Modell der teleologischen Beantwortung des Orientierungsproblems menschlichen Handelns entwickelt werden, da dieses die Würde der Person noch nicht kannte und um die Idee der Menschheit noch nicht wußte.

In dieser Aporie hat die neuzeitliche Normproblematik der Erziehung ihren Ursprung. Sie besteht darin, daß wir die richtige Erziehung weder – wie ARISTOTELES – teleologisch an einem vorgegebenen realen oder vorentworfenen idealen Sittenkodex ausrichten noch den „guten Willen“ des Einzelindividuums, dem KANT die Befolgung des kategorischen Imperativs zugewiesen hat, einfach als gegeben unterstellen dürfen. Die neuzeitliche Fassung der Normproblematik der Erziehung basiert auf einer fundamentalen Neubestimmung des Verhältnisses von Ethik, Pädagogik und Politik. War im traditionellen Verständnis die Pädagogik ein angewandter Teil der politischen Ethik und die Erziehung eine propädeutische, auf den funktionalen Ordnungszusammenhang der Gesellschaft ausgerichtete Tätigkeit, welche die nachwachsenden Generationen in die vorgegebene Gesellschaftsordnung eingliederte, so wird nun aus der Pädagogik eine relativ eigenständige Disziplin, welche die richtige Erziehung nicht mehr aus der politischen Sitte ableitet, sondern die Erziehung der nachwachsenden Generation als eine unabdingbare Voraussetzung für die Bildung der Individuen und die Verbesserung der Weltordnung begriff.

Die Schwierigkeit einer Erziehung in weltbürgerlicher Absicht besteht dabei darin, daß die jeweils erziehende Generation nicht in der anzustrebenden Weltbürgergesellschaft sozialisiert wurde und infolgedessen noch nicht über die Erfahrungen und Einsichten verfügt, die sie für eine gewissenhafte Erziehung der nachwachsenden Generation eigentlich benötigt. In dieser Situation, die auch noch die unsrige ist, gilt es, zwei Ideologien zu vermeiden und zu bekämpfen. Die eine besteht darin, die Verhaltensmuster und Normen der Erwachsenen schlicht als obsolet, unbelehrbar und unverbesserlich zu diskriminieren und die bessere Zukunft der Menschheit in den Schoß der Jugend zu legen und deren Spontanautonomie anzuvertrauen. Die andere Ideologie tendiert dazu, die Arbeit an der Höherentwicklung der Menschheit allein der Politik zu überantworten und diese damit neuerlich zur normativen Instanz der Erziehung zu erklären. Diese Ideologie ist heute wieder auf dem Vormarsch. Sie ist ebenso autoritär wie diejenige der antiautoritären Erziehung. Vermeidbar sind beide Ideologien nur dann, wenn Pädagogik und Politik als gleichberechtigte wissenschaftliche und praktische Disziplinen nebeneinander stehen und vermittelt über eine universelle Ethik miteinander koordiniert sind (vgl. SCHLEIERMACHER [1826] 1959, S. 39 ff.). Dabei müßte die Politik dafür sorgen, daß die nachwachsende Generation in einer Gesellschaft aufwachsen kann, welche die Idee der Menschheit als ihren besseren Begriff nicht verleugnet, sondern als Regulativ ihrer Entscheidungen anerkennt; und der Pädagogik fiele die Aufgabe zu, die nachwachsenden Generationen auf die vielfältigen Aufgaben gegenwärtiger und künftiger Politik durch Aufklärung vorzubereiten und schrittweise an der Beratung über das zu Tuende zu beteiligen. KANT hat die Idee einer solchen Pädagogik und Politik einen „entzückend(en) Prospekt zu einem künftig glücklicherem Menschengeschlechte“ genannt und zugleich skeptisch und hoffnungsvoll konstatiert: „Welche große Kultur und Erfahrung setzt ... nicht dieser Begriff voraus? Er konnte demnach auch nur spät entstehen, und wir selbst haben ihn noch

nicht ganz ins reine gebracht“ (KANT [1803] A 10 und A 15f./Werke Bd. VI, S. 700 und 703).

Von der „großen Kultur“, die dieser Begriff der Erziehungspraxis voraussetzt, sind wir immer noch weit entfernt. Die Größe dieser Kultur bestände nämlich letztlich darin, daß das Generationsverhältnis schrittweise in ein herrschaftsfreies überführt wird und die jeweils erwachsene Generation in der Erziehung der nachwachsenden Generation sich selbst nicht als normativen Maßstab und Telos der Erziehung mißverstehet, sondern die Aufgabe und die komplexe Problematik der Verständigung über die richtige Orientierung im Handeln überliefert. Überlieferung in diesem Sinne schließt Veränderung ein und bloße Bewahrung von Tradition aus. In diesem Sinne kennt die neuzeitliche Formulierung des Normproblems der Erziehung keine erwachsene Generation mehr an, die SCHLEIERMACHERS Frage: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (SCHLEIERMACHER [1827] 1969, S. 38) zunächst für sich beantwortet, um dann die Antwort zu tradieren, sondern verlangt gerade eine erwachsene Generation, die diese Frage gemeinsam mit der nachwachsenden Generation erörtert, um sie als Frage an diese und mit dieser – nicht aufgehoben in einer Antwort, sondern weiterhin verbunden mit dem Fragezeichen – zu überliefern (vgl. VON HENTIG 1982). Die heutige Wertediskussion belegt, daß diese Frage in letzter Zeit wieder an Bedeutung gewonnen hat. Von dem Fragezeichen jedoch, das zu dieser Frage untrennbar gehört, war bisher wenig die Rede.

#### *4. Der Beitrag der Wertediskussion zur Klärung des Normproblems der Erziehung*

Worin liegt nun der unaufhebbare Fragecharakter der Frage, was die ältere Generation mit der jüngeren wolle? Besonders einleuchtend läßt sich dies am Zusammenhang zwischen dem Prinzip der Menschenwürde in Artikel 1.1 und den Grundrechten der Artikel 2ff. unseres Grundgesetzes, insbesondere an den Grundrechten auf freie Entfaltung der Person, auf Gewissens- und Meinungsfreiheit, aufzeigen. Versuchte die erwachsene Generation die Frage, wie sich die nachwachsende Generation frei zu entfalten, wie ihr Gewissen zu urteilen und welche Meinung sie frei zu äußern und zu verbreiten habe, stellvertretend für die nachwachsende Generation zu beantworten und durch Erziehung sicherzustellen, daß die vordefinierte Antwort auch faktische Anerkennung erlangt und befolgt wird, so würde sie der nachwachsenden Generation die Grundrechte, um deren Tradierung sie sich vermeintlich bemüht, nicht überliefern, sondern absprechen. Solche Anmaßung liegt überall dort vor, wo aus dem Prinzip der Würde der Person ein Wert und aus den Grundrechten Grundwerte gemacht werden. Die fundamentale Differenz zwischen Grundrecht und Grundwert besteht darin, daß unsere Grundrechte mit dem Prinzip der Würde der Person vereinbar sind, insoweit und sofern sie die Beratung über die Entfaltung der Person, die freie Entscheidung des Gewissens und die freie Äußerung der eigenen Meinung gerade nicht normativ vorentscheiden, sondern zur unabnehmbaren Aufgabe individuellen und gemeinsamen Handelns erklären. Dagegen tendiert die Verkürzung von Grundrechten auf Grundwerte dahin, die Würde der Person zu bewerten und die Entfaltung der Person, die Artikulation des Gewissens und die Äußerungen der eigenen Meinung, statt als Grundrecht anzuerkennen, im Einzelfall danach einzuschätzen, inwieweit durch sie sogenannten Grundwerten entsprochen wird oder nicht<sup>4</sup>. In

<sup>4</sup> Aus juristischer Sicht hat O. KIMMINICH (1977) die Differenz zwischen Grundrechten und Grundwerten in der notwendigen Klarheit herausgestellt und darauf hingewiesen, daß es verfassungsrechtlich unhaltbar ist, Grundwerte zur Begründung von Recht heranzuziehen.

„sarkastischer Zuspitzung“ hat dies der Politologe CHRISTIAN VON KROKOW auf den Nenner gebracht: „Grundwerte sind verfassungswidrig“ (1979, S. 4f.).

Damit ist nicht gemeint, daß wir jeden, der sich auf irgendeinen sogenannten Grundwert beruft, zum Verfassungsfeind erklären und die Verfassung zur Grundwertbasis erheben dürfen. Vielmehr ist damit zum Ausdruck gebracht, daß es mit den Grundrechten der Verfassung und dem universellen Prinzip der Würde der Person unvereinbar ist, Grundwerte zur Grundnorm zu erheben und das Definitionsmonopol für diesen ideologischen Vorgang bei demjenigen zu verankern, der ihn vollzieht.

Als Grundwerte, auf die sich heute alle Parteien und die Kirchen, zuweilen unter Zuhilfenahme weiterer Grundwerte, berufen, werden immer wieder Freiheit, Solidarität und Gerechtigkeit genannt. Aus diesen scheinbar gemeinsamen Grundwerten wird dann jedoch sowohl Identisches als auch Unterschiedliches, z.T. auch Konträres abgeleitet. Dies belegt eindrucksvoll, daß die Grundwerte nicht die begründende Instanz solcher Ableitungen sind, daß dagegen die Grundrechte unserer Verfassung, die durch ihre Verklärung zu Grundwerten vermeintlich aufgewertet werden sollen, sicherstellen und tolerieren, daß mit unterschiedlichen Weltanschauungen unterschiedliche Handlungsnormen verbunden sein können.

So gesehen ist die Grundwertediskussion ein Rückfall in Sophistik und Verbalpolitik und weist darauf hin, daß die gemeinsame Orientierung im Handeln durch Berufung auf Grundwerte nicht begründet werden kann. Nun ist dies keineswegs ein beklagenswerter Zustand. Vielmehr kann die Einsicht in die Untauglichkeit von Grundwerten zur Lösung der Orientierungsproblematik gemeinsamen Handelns neuerlich den Blick für die Differenz zwischen Würde und Wert schärfen.

„Grundwerttheoretisch“ mag man sich, um der ideologischen Abgrenzung willen, im Zweifel für den Grundwert Freiheit oder irgendeinen anderen Grundwert entscheiden, vom Prinzip der Würde der Person her ist dies jedoch nicht möglich. Frei hat KANT nur den guten Willen genannt, der jede andere Person als Zweck an sich anerkennt. Freiheit in diesem Sinne ist nur als Moralität wirklich. Moralität aber unterscheidet sich von einer bloß legalen Gerechtigkeit dadurch, daß sie das Prinzip der Menschenwürde nicht auf Rechtsprechung und Inanspruchnahme des positiven Rechts reduziert, sondern als Voraussetzung für eine weltbürgerliche Erziehung und Politik anerkennt.

So gesehen leistet die heutige Wertediskussion einen ganz anderen Beitrag zur Klärung der Normproblematik der Erziehung, als sie glaubt. Statt sichere Orientierungen im Handeln bereitzustellen, weist sie unfreiwillig nach, daß die Ideen der Freiheit, Brüderlichkeit und Gleichheit bis heute noch nicht praktisch geworden sind und über die gegenwärtigen Gesellschaftsordnungen, die sich auf sie berufen, hinausweisen. Darum ist nicht Grundwertbindung und Werterziehung, sondern immer noch Entbindung, *maieusis*, sokratischer Auftrag jeder vernünftigen Erziehung.

### *Literatur*

ARISTOTELES: Politik (zitiert nach der Übersetzung von SUSEMIHL).

BRINCKEN, G. v. D.: Ismael. Fünf Fragmente. Nürnberg 1971.

BRÜGGEN, F.: Strukturen pädagogischer Handlungstheorie. Freiburg/München 1980.

- DERBOLAV, J.: Von den Bedingungen gerechter Herrschaft. Studien zu Platon und Aristoteles. Stuttgart 1979.
- HEGEL, G. W. F.: Grundlinien der Philosophie des Rechts (1821). Bd. VII der Werkausgabe in 20 Bänden, hrsg. von H. GLOCKNER. Stuttgart 1964.
- HEGEL, G. W. F.: Über die wissenschaftlichen Betrachtungsarten des Naturrechts, seine Stelle in der praktischen Philosophie und sein Verhältnis zu den positiven Rechtswissenschaften (1802/1803). Bd. I der Werkausgabe in 20 Bänden. Stuttgart 1958, S. 435–537.
- HEGEL, G. W. F.: Vorlesungen über Geschichte der Philosophie. Bd. XVII–XIX der Werkausgabe in 20 Bänden. Stuttgart 1959.
- HEINTEL, E.: Die beiden Labyrinthe der Philosophie. Bd. 1. Wien 1968.
- HENTIG, H. VON: Befund und Befinden. Oder: Über den rationalen Umgang mit dem Irrationalen. In: MEYER-ABICH, K. M. (Hrsg.): Physik, Philosophie und Politik. Festschrift für Carl Friedrich von Weizsäcker zum 70. Geburtstag. München 1982, S. 65–88.
- KANT, I.: Kritik der praktischen Vernunft (1787). Bd. IV der Werke in sechs Bänden, hrsg. von W. WEISCHDEL. Darmstadt 1963.
- KANT, I.: Über Pädagogik (1803). Bd. VI der Werke in sechs Bänden. Darmstadt 1964.
- KIMMINICH, O.: Die Grundwerte im demokratischen Rechtsstaat. In: Zeitschrift für Politik 2 (1977), S. 1–17.
- KROKOW, CH. V.: Ethik und Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. B 49/1979.
- MARC-WOGAU, K.: Amoralisch, moralisch und unmoralisch nach Kants Ethik. In: Lehrstücke der praktischen Philosophie und Ästhetik, hrsg. von K. BARTHELEIN und G. WOLANDT. Basel/Stuttgart 1977, S. 1–25.
- NÖSTLINGER, CH.: Moralisch unterwegs. In: Kursbuch 60 (1980), S. 1–6.
- PLATON: Euthyphron (zitiert nach der Übersetzung von SCHLEIERMACHER).
- SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Theorie der Erziehung. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Ausgewählte pädagogische Schriften, bes. von E. LICHTENSTEIN. Paderborn 1959.
- SCHMITT, C.: Die Tyrannei der Werte (1959). In: SCHMITT, C. u. a.: Die Tyrannei der Werte. Hamburg 1979, S. 9–43.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. D. Benner, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster, Bispinghof 3, 4400 Münster



## Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute

*Andreas Flitner zum 28. 9. 1982*

„Ein großer Teil der Tätigkeit der älteren Generation erstreckt sich auf die jüngere, und sie ist um so unvollkommener, je weniger gewußt wird, was man tut und warum man es tut. Es muß also eine Theorie geben, die von dem Verhältnis der älteren Generation zur jüngeren ausgehend sich die Frage stellt: was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren? Wie wird die Tätigkeit dem Zweck, wie das Resultat der Tätigkeit entsprechen? Auf dieser Grundlage des Verhältnisses der älteren zur jüngeren Generation, was der einen in Beziehung auf die andere obliegt, bauen wir alles, was in das Gebiet dieser Theorie fällt.“

FRIEDRICH SCHLEIERMACHER: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Friedrich Schleiermacher. Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von Th. Schulze, hrsg. von E. Weniger, Düsseldorf/München 1957, S. 9.

Erziehung und Generationenverhältnis – wie steht es damit heute? Wer es unternimmt, zunächst von der Erziehung zu sprechen, wird nicht umhin können, vor allem von ihren Schwierigkeiten zu reden, von den Konflikten und Verstrickungen der pädagogischen Praxis, sicher auch davon, daß viele Erzieher, vor allem Berufserzieher, die Aufgabe der Erziehung für schwierig, ja unmöglich geworden halten und daß sie deshalb auch weithin resignativ darauf verzichten, so etwas wie erzieherische Zielsetzungen überhaupt noch geltend zu machen. Stichworte, die jedem von uns dabei einfallen: Lernunlust und Motivationsmangel der Jugend; Aussteigen, zumindest Rückzug ins Privat-Persönliche, bloßes ritualistisches Sich-Anpassen an äußere Verhaltenserwartungen ohne wirklichere innere Identifikation, ohne inneres Sich-Einlassen auf das, was in Schule und Erziehung geltend gemacht wird – all das sind doch offensichtlich Anzeichen dafür, daß heute über das übliche Maß an Unwilligkeit und Distanz hinaus eine ganze Generation begonnen hat, sich den Ansprüchen der Älteren, der Gesellschaft und der Erziehung zu entziehen. Die Probleme der Erziehung heute scheinen diejenigen einer ganz grundlegenden Kluft zwischen den Generationen zu sein. Das Verhältnis zwischen den Generationen scheint zutiefst „gestört“.

Was bedeutet das für die Erziehung? Man mag Erziehung verstehen, wie immer man will: es führt kein Weg daran vorbei, daß sie praktisch immer ein Handeln zwischen Angehörigen verschiedener Generationen darstellt, und SCHLEIERMACHER gründet, wie die eingangs zitierte Passage aus seinen „Vorlesungen“ zeigt, deshalb auch die gesamte Theorie der Erziehung auf eben dieses Verhältnis der Generationen; daß die ältere Generation mit der jüngeren etwas anfangen will, dies ist der entscheidende Ausgangspunkt pädagogischer Praxis und Reflexion. Aber was geschieht, wenn die nachwachsende Generation ihrerseits nichts mehr mit den Erwachsenen im Sinn hat?

Erziehung setzt offensichtlich, damit sie überhaupt in Gang kommen kann, ein Minimum an Verständnis und Verständigungsbereitschaft zwischen den Generationen voraus. Wo dies fehlt, scheint Erziehung ihr Recht, ihre Möglichkeiten verloren zu haben. Vieles deutet darauf hin, daß genau dies weithin die Situation der Gegenwart ist. Man spricht von



grundlegenden Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Generationen, wir sehen den lautlosen Auszug großer Teile der Jugend aus der Erwachsenengesellschaft und gelegentlich auch den nicht nur geprobt, sondern auch praktizierten Aufstand vieler junger Leute gegen das, was die Erwachsenen ihnen als ihre Welt anbieten.

Die Erziehungswissenschaft hat sich bisher erstaunlich wenig mit den hier angesprochenen Zusammenhängen auseinandergesetzt – schon gar nicht mit einer Frage, die die vom Deutschen Bundestag eingesetzte Enquête-Kommission „Jugendprotest im demokratischen Staat“ beschäftigt hat, wieweit nämlich die Erziehung, konkret: Lehrer und Erzieher an der Entstehung des Jugendprotestes, der ja von vielen vor allem als ein Aufbegehren der jungen Generation gegen die etablierten Institutionen verstanden wird, beteiligt seien. Die Mehrheit der Kommission, so steht im Zwischenbericht zu lesen (DEUTSCHER BUNDESTAG 1982), ist der Auffassung, „daß der gegenwärtige Jugendprotest nicht auf die Erziehung durch Pädagogen zurückzuführen ist, die demokratische Werte bewußt unterhöhlen wollen“; eine „Minderheit“ ist davon nicht ohne weiteres überzeugt (ebd. S. 7).

Die Vernachlässigung der Generationenproblematik im erziehungswissenschaftlichen Denken hat vielleicht ihren ersten Grund darin, daß die Kategorie „Generation“ als Erklärungsmodell für Konflikte und für die Analyse von Interessengegensätzen obsolet und ideologieverdächtig geworden ist. Darin liegt sicherlich eine Reaktion auf eine auch in der pädagogischen Tradition gelegentlich antreffbare unhistorische Absolutsetzung des Generationenkonflikts, so, als ob es sich hier um gleichsam naturnotwendige, zu allen Zeiten antreffbare, damit unvermeidbare, aber auch wieder vorübergehende Konflikte zwischen den Alten und den Jungen handle, um ein pubertär bedingtes Gären, dem dann die Ausgeglichenheit und Abgeklärtheit des Erwachsenenalters folge. Auch wenn es überspitzt formuliert scheint, so ist die These, die John R. GILLIS formuliert, zu beherzigen, die lautet: „Konflikte, die man als Generationenkonflikte zu betrachten pflegt, ... (sind) meist eher Bestandteile von Klassengegensätzen, als Ausdruck von Auseinandersetzungen zwischen Altersgruppen innerhalb derselben sozialen Schicht“ (GILLIS 1980, S. 216).

Auf jeden Fall dürfte es fragwürdig sein, etwa den politischen Gehalt von Auseinandersetzungen, wie sie sich derzeit etwa im Zusammenhang mit Hausbesetzungen abspielen und wo offensichtlich immer *auch* Generationsgegensätze hereinspielen, auszublenden und derartiges auf bloße Generationengegensätze zu reduzieren.

Vielleicht gibt es noch einen weiteren Grund für die auffällige Vernachlässigung systematischer, auf das Generationenverhältnis bezogener Erörterungen: es scheint so, als ob die klassischen Generationentheorien, wie sie von K. MANNHEIM (1928) und anderen entwickelt wurden oder wie sie dann innerhalb der Jugendsoziologie immer wieder zu den bekannten Generationenbildern führten – ich erinnere an SCHELSKEYS „Skeptische Generation“ (1957) und an die anderen –, daß derartige Konzepte ihre Tragfähigkeit eingebüßt haben angesichts komplizierterer, differenzierterer gesellschaftlicher Verhältnisse in der Gegenwart, wo es kaum jemand – und zwar aus guten Gründen – wagt, ein Generationenbild als einheitliche Gestalt zu entwerfen.

Dennoch: die Erziehungswissenschaft kann sich von diesem Thema kaum dispensieren. Auch heute gilt, daß – wie SCHLEIERMACHER formuliert – „das menschliche Geschlecht aus einzelnen Wesen (besteht), die einen gewissen Zyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen und dann wieder von derselben verschwinden, und zwar so, daß alle, welche gleichzeitig einem Zyklus angehören, immer geteilt werden können in die ältere und die jüngere Generation, von denen die erste immer eher von der Erde scheidet“. Und es gibt auch heute im Wechsel der Generationen ein „Steigen und Sinken“, den Wandel, könnten wir hinzufügen. Und dem liegt, wiederum nach SCHLEIERMACHER, menschliche Tätigkeit zugrunde, und sie ist seiner Meinung nach „um so vollkommener, je mehr ihr eine Vorstellung von dem, was geschehen soll, vorangeht ...“ (S. 9). Die erwachsene Generation muß also wissen, was sie in der Erziehung von der nachwachsenden will, und

– so können wir hinzufügen – sie muß eine Vorstellung davon haben, unter welchen konkreten historischen und gesellschaftlichen Bedingungen sie dies will.

In der Tat können wir nicht davon absehen, daß in der Erziehung Menschen miteinander zu tun haben, die als Angehörige unterschiedlicher Generationen tagtäglich zusammenge-spannt sind in Familien, Schulen, Ausbildungsstätten, Universitäten. Es scheint also dringlich, sich darüber Gedanken zu machen, was dies in der konkreten Form, in der dies heute der Fall ist, für die Erziehung bedeutet, oder umgekehrt zu fragen, was die Probleme und Schwierigkeiten der Erziehung, wie wir sie heute vor uns sehen, vielleicht mit einer spezifischen und schwierig gewordenen Form des Generationenverhältnisses zu tun haben. Die Erziehungspraxis – davon gehe ich aus – findet immer eine historisch konkrete bestimmte Form des Generationenverhältnisses vor, die ihrerseits eingebettet ist in gesellschaftlich-geschichtliche Dimensionen. Damit muß sich die Reflexion auseinandersetzen, um wenigstens ein Stück weit die Bedingungen aufzuklären, unter denen Erziehung in einer konkreten historischen Situation ihre Aufgaben zu erfüllen versucht. Ich wähle für meine Ausführungen, für die Analyse des damit angesprochenen Zusammenhangs, einen bestimmten Zugang (andere wären möglich), der sich wie folgt charakterisieren läßt: In der Gegenwart treffen jung und alt vor allem und in weit stärkerem Maße, als dies früher der Fall war, in den vielfältigen Formen organisierter Bildung und Ausbildung aufeinander. Das ist, wie sich leicht im historischen Vergleich zeigen läßt, ein spezifisches Moment unserer gegenwärtigen historischen Situation. Diese Tatsache legt nahe, *erstens* danach zu fragen, welche Form heute das Bildungswesen dem Generationenverhältnis gibt, wie das organisierte Bildungswesen, die dort herrschenden Bedingungen, seine sozialen und institutionellen Strukturen, das Handeln der Generationen miteinander festlegen, in bestimmte Bahnen lenken (1).

Zu diesem mehr organisatorischen Aspekt muß eine *zweite* Dimension treten, die mehr die historisch-inhaltliche Dimension der Generationenproblematik zum Vorschein bringt. Hier geht es um die Frage, wie sich historische Wandlungsprozesse, die Heranwachsende und Erwachsene offensichtlich in unterschiedlicher Weise betreffen und Konflikte auf einer sehr grundsätzlichen und tiefgreifenden Ebene produzieren, das Verhältnis der Generationen bestimmen; denken Sie dabei an Stichworte wie „gesellschaftlicher Wertwandel“ (2).

Weiterhin möchte ich zu zeigen versuchen, wie in heute antreffbaren typischen Reaktionen auf mißlingende Erziehungs- und Kommunikationsprozesse fragwürdige Versuche vorliegen, die in solchen Erscheinungen enthaltenen Ausdrucksformen einer historisch konkreten Generationenspannung zu ignorieren und zum Verschwinden zu bringen – anstatt sie konstruktiv zu bearbeiten (3).

Schließlich möchte ich in einem kurzen Ausblick einige Überlegungen, wenn auch nur in sehr knapper Form, zu der Frage anstellen, in welche Richtung Lösungsmöglichkeiten für die hier diskutierten Probleme gehen könnten.

Insgesamt verstehe ich meinen Beitrag als einen Versuch, die Schwierigkeiten, die sich für die Erziehung aus den gegenwärtigen Konstellationen zwischen den Generationen ergeben, wenigstens ein Stück weit aufzuklären und transparent zu machen; insofern geht es um einen Beitrag zur Ortsbestimmung der pädagogischen Gegenwartsproblematik.

## 1. Die gesellschaftliche Organisation des Generationenverhältnisses im Bildungswesen

Man kann das Bildungswesen, seine Erscheinungsformen, seine Strukturprinzipien und die in den verschiedenen Institutionen des Bildungssystems ablaufenden sozialen Prozesse unter den verschiedensten Gesichtspunkten betrachten. Unter anderem auch – und das soll hier geschehen – unter dem Aspekt, wie darin die Beziehungen zwischen den Generationen organisiert sind, mit welchen vielleicht übergreifenden gesellschaftlichen Funktionen und Zielsetzungen des Bildungswesens dies zu tun hat, und man kann – und sollte dies auch tun – nach den pädagogischen Konsequenzen solcher Sachverhalte fragen.

Dahinter steckt die einfache Überlegung, daß jede Gesellschaft die für ihr Fortbestehen wichtigen Prozesse der Tradierung ihrer kulturellen Bestände von einer Generation zur anderen dadurch sichert, daß sie die Generationen in ein bestimmtes Verhältnis zueinander bringt. Wie bestimmt also das Bildungswesen heute das Verhältnis der Generationen?

Ich denke, es lassen sich folgende Punkte konstatieren:

1.1. Es ist notwendig, sich auch in unserem Zusammenhang zu vergegenwärtigen, daß die Rolle der organisierten Bildung im Vergleich zur privaten für das Individuum im Verlauf der letzten 10 Jahre erheblich an Gewicht und Bedeutung zugenommen hat. Die nachwachsende Generation gerät früher in den Bereich öffentlich geplanter Erziehung, und immer größere Teile der Jugend bleiben immer länger in schulisch organisierten Formen der Bildung und Ausbildung. Die Einbeziehung des Kindergartens in das Bildungssystem, einer der Programmpunkte der Bildungsreform, die Verlängerung der Pflichtschulzeit auf neun und dann auf zehn Jahre und schließlich die gewaltige zahlenmäßige Zunahme des Anteils derer, die weiterführende Schullaufbahnen absolvieren – dies alles sind Indikatoren für die eben formulierte Tendenz (PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT 1980). Dies bedeutet, daß die Beziehungen zwischen den Generationen ganz generell sehr viel stärker als früher durch die im organisierten Bildungswesen geregelten, vorstrukturierten Formen bestimmt sind und weniger durch die im privaten Bereich angesiedelten „freien“ Gesellungsformen. Erziehung wird zunehmend vergesellschaftet, erfolgt zunehmend in Formen öffentlich organisierter Bildung – diese Formel hat auch für unseren Zusammenhang Bedeutung.

1.2. Dies ist identisch mit einer *qualitativen* Veränderung der sozialen Situation der Kinder und Jugendlichen: Die sozialen Prozesse, die jetzt zwischen den Generationen ablaufen, sind in einer bestimmten Weise durch die Bedingungen des Bildungswesens geprägt, die ihrerseits Folgen der gesellschaftlichen Funktion des Bildungswesens sind.

In dem Maße das Bildungswesen sich als „Zuteilungsapparat für soziale Chancen“ (SCHELSKY) etabliert und damit – notwendigerweise – zu einer leistungs- und konkurrenzbezogenen Institution wird, nehmen auch die sozialen Beziehungen sowohl zwischen den Schülern als auch zwischen Lehrern und Schülern eine durch diese Prinzipien geprägte Form an (BUJOK-HOHENAUER 1981; BEISENHERZ u. a. 1982).

War die Reduktion des Kindes und Jugendlichen auf die Schülerrolle schon immer fragwürdig, so führt sie unter sich verschärfendem Auslese- und Konkurrenzdruck zu einer noch weitergehenden Funktionalisierung und Austrocknung der sozialen Beziehungen in der Schule. Der Lehrer erscheint in der Sicht der Schüler zunehmend als derjenige, der durch seine Beurteilungen über die eigenen Chancen entscheidet, der Mitschüler als derjenige, der um die gleichen guten Noten konkurriert, die man auch bräuchte. Die

Vorgänge, in denen das vor sich geht, sind gerade in den letzten Jahren mehrfach von den verschiedensten Seiten her beschrieben worden.

Die Ausblendung sozialer Erfahrungszusammenhänge von lebensgeschichtlichen Anteilen der Erfahrung (RUMPF 1976), von zentralen „Selbstanteilen“ (BIETAU u. a. 1981), die Ritualisierungen und Disziplinierungen, die das Schulleben bestimmen (WELLENDOFF 1973) – dies alles bedeutet Reduktion der sozialen Beziehungen zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden auf eine Lehrer-Schüler-Rolle, die es den Heranwachsenden schwermacht, Prozesse persönlicher Identitätsfindung, persönlicher Orientierung und die Lösung von Sinn- und Wertfragen zu leisten.

Sie erzeugen eher Gefühle der Entfremdung, der Bedrohung durch Leistungsanforderungen schwer nachvollziehbarer, abstrakter, allgemeiner, aber eben darin häufig kaum auf die eigenen Probleme beziehbarer Art; die Institutionen werden eher als identitätszerstörend und -bedrohend erfahren denn als identitätsfördernd. Das ist kein Wunder: Der Zug zum Abstrakten, Formalisierten, Unpersönlichen des Schulischen Lernens ist Folge der weiter oben genannten Instrumentalisierung der Schule. Wo Konkurrenz- und Leistungsmaßstäbe die sozialen Beziehungen bestimmen, müssen – notwendigerweise – abstrakte, allgemeine Maßstäbe gelten, nicht solche, die auf das Individuum bezogen sind.

1.3. Zu ähnlichen Ergebnissen führt ein Blick auf Tendenzen, die die konkrete Form der Lernprozesse innerhalb der Schule betreffen, also die Entwicklung im Bereich der Didaktik. Auch didaktische Prinzipien und Praktiken kann man ja unter dem Gesichtspunkt betrachten, wie sie die konkrete Form der Interaktion zwischen den Generationen bestimmen. Hier gibt es Entwicklungen und strukturelle Vorgaben, die die Verhältnisse, die Beziehungen zwischen den Generationen zusätzlich reduzieren: die fortschreitende Entwicklung des Fachlehrersystems, didaktische Programme, die Fachsystematik gegenüber möglichen Bezügen von Wissensstoffen für die Lebenspraxis betonen, Programme, die auf Verwissenschaftlichung usw. zielen – dies alles führt dazu, daß sich in der Schule die Breite möglicher Kommunikations- und Beziehungsformen tendenziell reduziert; jeder Praktiker weiß, wie sich in solchen Situationen die unterdrückten Beziehungsprobleme auf der „Hinterbühne des Schulalltags“ zu Wort melden (REINERT/ZINNECKER 1978).

Aus diesen hier nur sehr grob umrissenen Tendenzen läßt sich im Hinblick auf die uns hier beschäftigende Fragestellung folgendes *Fazit* ziehen:

Die Beziehungen zwischen den Generationen sind unter den Bedingungen der Gegenwart sehr stark bestimmt durch gesellschaftlich geplante, organisierte Institutionen, in denen die Kommunikationsformen und -inhalte ihrerseits durch Qualifikations- und Leistungsanforderungen geprägt sind. Lehrer und Schüler sind in schulischen Organisationsformen zusammengespannt, die Umfang und Form der möglichen Kommunikation funktionalisieren und begrenzen. Lehrer und Schüler stehen sich – eben als Lehrer und Schüler – gegenüber, nicht in offenen Kommunikations- und Interaktionsformen, in denen Austausch von unterschiedlichen Lebenserfahrungen und den daraus resultierenden unterschiedlichen Sichtweisen, Orientierungen, Sinndeutungen erfolgt, sondern es ist der paradoxe Zustand eingetreten, daß eine Institution, die als Ort lebendigen Austausches zwischen den Generationen konzipiert war, zu einer Organisation geworden ist, in der Lehrer und Schüler wie unter höheren, für sie selbst kaum einsehbaren Zwängen miteinander auszukommen gezwungen sind.

## 2. Gesamtgesellschaftliche Wandlungsprozesse und ihre Auswirkungen auf das Verhältnis der Generationen

Bisher war nur vom Bildungswesen die Rede; davon, daß und in welcher Form in ihm eine bestimmte Form des Generationenverhältnisses angelegt ist durch seine Strukturen, seine

Organisationsform, seine inneren Abläufe. Bildungspolitik und Schulpädagogik, ebenso natürlich Regelungen und Maßnahmen der Schulverwaltung sind – ohne sich in der Regel über diesen Aspekt ihrer Programme Rechenschaft abzulegen – dauernd dabei, diese Bedingungen weiter zu beeinflussen, zu ändern usw.

Die Beziehungen zwischen den Generationen werden aber nicht nur durch die Verhältnisse des Bildungswesens bestimmt; sie sind eingebettet in größere gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und Wandlungsprozesse. Von ihnen soll nunmehr die Rede sein. Ich möchte hier drei Punkte herausarbeiten, von denen ich meine, daß sie das Verhältnis der Generationen und damit die Grundlagen der Erziehung heute betreffen.

## 2.1. Die Beziehungen zwischen den Generationen unter den Bedingungen eines epochalen Wertwandels

Ich gehe hier von einer Diskussion aus, die sich vor allem in Anschluß an Forschungen von R. INGLEHART zur Frage eines gesellschaftlichen Wertwandels entwickelt hat. R. INGLEHART hat in mehreren Untersuchungen und darauf aufbauenden Veröffentlichungen den Nachweis zu führen versucht, daß es in den westeuropäischen Ländern – nur dafür liegen vergleichbare Untersuchungen vor – einen langfristig zu beobachtenden Wandel in den vorherrschenden Normen und Wertorientierungen gibt, der sich als Wandel von einer „materiellen“ Wertorientierung zu einer „postmateriellen“ charakterisieren läßt, und daß sich dieser Wandel, dies ist der zweite Teil seiner These, stärker bei den Angehörigen der jüngeren Generation als bei denen der älteren konstatieren läßt (INGLEHART 1977, 1979, 1980).

„Materielle Werte“ sind dabei Sicherheit betonende Werte wie starke Verteidigung, Ordnung und Ruhe, Kampf gegen Verbrechen, dann aber vor allem wirtschaftliches Wachstum, Kampf gegen steigende Preise, für eine stabile Wirtschaft. „Postmaterielle Werte“ sind dieser Auffassung zufolge: Hochschätzung der Persönlichkeit und Selbstverwirklichung, verstärktes Mitspracherecht in Betrieb, Gemeinde, Politik, in der Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse; dann im intellektuell-ästhetischen Bereich: Betonung einer dem Menschen dienenden, schönen Umwelt, freie Meinungsäußerung, die Hochschätzung von Ideen, geistigen Gehalten ganz allgemein gegenüber Geld und anderen materiellen Werten.

Bei aller Kritik (vgl. dazu vor allem HERZ 1979) scheinen die Befunde doch so stabil, daß das Phänomen eines gesellschaftlichen Wertwandels identifizierbar zu sein scheint und als belegt gelten kann.

Zum zweiten Teil der These: dieser Wertwandel ist offensichtlich bei Jüngeren stärker feststellbar als bei Angehörigen der heute erwachsenen, älteren Generation (INGLEHART 1977). Diese Beobachtung hat zu einem Erklärungsversuch geführt, der auf die unterschiedlichen Lebensbedingungen der verschiedenen Generationen abhebt: Die Erklärung läuft darauf hinaus, daß „materielle“ Orientierung immer dann entsteht, wenn eine Generation unter kärglichen Bedingungen aufwuchs, d. h. wenn ihre prägende Phase in eine Zeit materieller Armut und Not fiel. Umgekehrt: eine Generation, die im Überfluß aufwächst, tendiert dieser Theorie zufolge dazu, „postmaterielle“, ideelle Werte zu betonen, also Ziele der Selbstverwirklichung, der emotional befriedigenden Beziehungen usw. Während am Sachverhalt eines historischen Wertwandels wohl kaum Zweifel bestehen können, ist die eben referierte Theorie in ihrer Erklärungskraft problematisiert worden. Es ist darauf hingewiesen worden, daß es neben diesem durch Zyklen wirtschaftlicher Prosperität bzw. Krisen zustandekommenden Verlauf auch so etwas wie einen langfristigen Prozeß gebe, der anders determiniert sei, nämlich durch die Korrosion

bürgerlichen Sinn- und Deutungssysteme, wie dies von HABERMAS und seinen Schülern vor allem unter dem Aspekt der damit verbundenen Krisenphänomene beschrieben und im Rahmen einer Theorie des Spätkapitalismus erörtert wurde (HABERMAS 1973; DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975).

Aber unabhängig davon, ob auf einen kurzfristigen Zyklus oder einen längerfristigen Prozeß abgehoben wird – beide Sichtweisen führen zu dem Ergebnis, daß sich in der Gegenwart zwei konkurrierende Wertsysteme gegenüberstehen. Die „materielle“ Orientierung wäre dann eine, vielleicht letzte Ausprägung der traditionell bürgerlichen Wertorientierung, während die „postmaterielle“ eine neue, zur nachindustriellen Epoche gehörige neue Moral bezeichnen würde (BELL 1973, 1976).

Das Stichwort „Moral“ ist vielleicht ohnehin besonders gut geeignet, die Unterschiede zwischen den beiden Orientierungen zu verdeutlichen. Die traditionelle, bürgerliche Moral, wie sie etwa seit der Aufklärung herrscht, ist die Moral einer „utilitaristischen Wirtschaftsgesellschaft“ (M. WEBER). Handle so, so könnte ihr oberstes Prinzip formuliert werden, daß daraus auf lange Sicht gesehen ein möglichst großes Maß allgemein wirtschaftlichen Wohls entsteht (s. dazu KOHLBERGS höchste Stufe der moralischen Entwicklung, die dadurch bestimmt ist, daß sie sich an höchsten allgemeinen Prinzipien orientiert). Die „postmaterielle“ Moral ist im Gegensatz dazu eine Moral der individuellen Selbstverwirklichung im Hier und Jetzt, im Augenblick; sie ist keine Moral langfristig ökonomisch planender, rational vorausschauender wirtschaftlicher Vernunft.

Auf der einen Seite die Angehörigen der jüngeren Generation, tendenziell eher postmateriellen Orientierungen zuneigend, auf der anderen die Angehörigen der älteren, eher „materiell“ orientiert – dies also wäre, folgt man dieser Theorie die heutige Form des gesellschaftlichen Generationenkonflikts.

Selbst oder gerade dann, wenn man den INGLEHARTSchen Untersuchungen und den dabei zutage geförderten Ergebnissen mit einer gewissen Skepsis begegnet, wird man mit Interesse etwa Ergebnisse der Analysen des Jungwählerverhaltens zur Kenntnis nehmen, die geeignet erscheinen, die INGLEHARTSchen Ergebnisse zu bestätigen. Diese Analysen zeigen nämlich, daß Jungwähler in weit stärkerem Maße als die höheren Altersgruppen politischen Gruppierungen ihre Stimme geben, von denen man sagen kann, daß sie in ihrer politischen Programmatik Ziele verfolgen, die man einer postmateriellen Orientierung zuordnen würde.

Die in der Zwischenzeit vorliegenden Analysen der Landtagswahlen von Nordrhein-Westfalen (11. Mai 1980), von Baden-Württemberg (16. März 1980), der Bundestagswahl (5. Oktober 1980) und der Wahl zum Abgeordnetenhaus in Berlin (am 10. Mai 1981) zeigen durchgängig (FORSCHUNGSGRUPPE WAHLEN E. V., Mannheim 1980, 1981), daß Jungwähler (also die 18- bis 25jährigen) in weitaus höherem Maße Alternative und Grüne Listen wählen als die Angehörigen anderer Altersgruppen. In Berlin und Baden-Württemberg wählten ca. 20% der Jungwähler, also jeder fünfte, eine alternative Gruppierung; in Nordrhein-Westfalen erhielten die Grünen immerhin 10% aller Jungwählerstimmen. Für Bayern (nach Angaben des Statistischen Landesamtes) läßt sich in bezug auf die Bundestagswahl von 1980 feststellen, daß von 100 gültigen Stimmen der Grünen annähernd 40 von der Altersgruppe der 18- bis 25jährigen Wähler stammen. Dies bedeutet eine erhebliche Steigerung im Vergleich zur Landtagswahl in Bayern im Jahre 1978. Umgekehrt mußte die CSU bei den Jungwählern den stärksten Rückgang hinnehmen (4,7 Prozentpunkte); bei den höheren Altersgruppen liegt der Rückgang nur noch zwischen 1,0 und 1,8%.

Diese Ergebnisse kann man sicher auch so interpretieren, daß ein erheblicher Teil der jungen Leute in der politischen Programmatik und der politischen Praxis der etablierten Parteien *ihre* Wertvorstellungen nicht berücksichtigt sieht und auch nicht – vielleicht nicht *mehr* – daran glaubt, daß es einen Sinn hat, in diesen politischen Gruppierungen um die Verwirklichung der eigenen Wertvorstellungen zu kämpfen.

## 2.2. Wertwandel und das neue Selbstverständnis der Jugend

Darüber hinaus ist es vielleicht möglich, mit Hilfe des Konzepts „Wertwandel“ einige Erscheinungen, die für die gegenwärtige Jugend charakteristisch zu sein scheinen und die bei vielen Erwachsenen sehr viel Irritationen hervorrufen, besser zu verstehen, als dies ohne dieses Konzept möglich wäre. Die Zusammenhänge erschließen sich dann, wenn man bedenkt, daß „postmaterielle“ Orientierungen bei Heranwachsenden, wenn diese versuchen, sie in ihrer unmittelbaren Lebenspraxis auszudrücken, auch spezielle Folgen haben, die etwas mit ihrer Situation als Jugendliche zu tun haben.

Diese Folgen sind zumeist negativer Art, und zwar deswegen, weil die Prinzipien „postmaterieller“ Orientierung in einem scharfen Gegensatz zur herkömmlichen Definition des Jugendalters stehen, d. h. sie kollidieren in schroffer Weise mit den Erwartungen, die „die Gesellschaft“ gegenüber den Heranwachsenden geltend macht.

Von den gesellschaftlichen Erwartungen her ist das Jugendalter eine Lebensphase, in der man sich unter Mühen und Anstrengungen auf etwas Späteres vorbereitet. Der Sinn des Jugendalters liegt – der offiziellen, herrschenden Version zufolge – in den Gratifikationen, die als Belohnung für Verzicht und Anstrengung in der Gegenwart in der angestrebten Karriere, also in der Zukunft, winken, und es ist klar, wie eng diese Vorstellung mit dem allgemeinen Denkmuster einer „materiellen“ Grundorientierung in dem vorher beschriebenen Sinn zusammenhängt – ja, der auf die Jugend gewendete Ausdruck dieser Orientierung ist.

Es kann wohl als eine vielfältig belegte Tatsache gelten, daß heute für viele Jugendliche dieser gesellschaftliche Sinn des Jugendalters nicht mehr in dieser Weise nachvollziehbar ist. Das hat vielerlei Gründe: zum Teil hängen sie sicher mit den Problemen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes zusammen. Es gibt aber auch tieferliegende: weil ihnen, eben aus gewandelter Wertorientierung, der Sinn dieses „Späteren“, so wie er sich ihnen am häufig abschreckenden Beispiel der vor allem materiellem Wohlstand nachjagenden Erwachsenen darstellt, nicht einleuchtet. Sie weigern sich deshalb, das zu tun, was die Gesellschaft von ihnen verlangt, weil sie, eben aus einer anderen Grundorientierung heraus, den Sinn der ihnen gegenüber geltend gemachten Anforderungen nicht einsehen können. Für sie ist der gesellschaftlich zugeschriebene Sinn der Jugendphase, der eben durch dieses Moment der Vorbereitung auf Späteres und des Verzichts in der Gegenwart zugunsten einer späten Prämie bestimmt ist, nicht ohne weiteres nachvollziehbar. Was daraus resultiert, firmiert bei den Erwachsenen meist als „Motivationskrise“. Es wird beklagt, daß sich die jungen Leute nicht mehr anstrengen, daß sie nicht mehr die nötige Leistungsbereitschaft aufbringen usw. Dabei wird übersehen, daß das, was hier beschrieben wird, etwas damit zu tun hat, daß den heute Heranwachsenden offensichtlich etwas anderes wichtig ist als den Erwachsenen. Und wenn sie dies ablehnen, wird ihnen allgemein mangelnde Motivation und Leistungsbereitschaft zugeschrieben. Wenn Jugendliche sich aber in dieser Weise anders orientieren, dann hat dies für sie in der Regel andere Konsequenzen, als wenn Erwachsene dies tun. Letztere haben zumindest eher, etwa durch Berufswechsel, die Möglichkeit des Ausweichens gegenüber als inadäquat empfundenen Anforderungen (COHEN/TAYLOR 1977). Jugendliche dagegen stehen unter einem starken Anpassungsdruck; gerade der Jugend gegenüber werden die *herrschenden* Normen, nicht die „alternativen“, geltend gemacht. Und wo sie dem nicht entspricht, wo sie alternative Lebensentwürfe den herrschenden entgegenstellt, ist es für die Erwachsenen ein Leichtes, gerade unter Berufung auf „pädagogische Notwendigkeiten“, darauf, daß man ja nur „das Beste“ wolle, dies als Abweichung zu entwerfen und zu disqualifizieren. Dieser Reaktionsweise unterliegen die meisten Jugendlichen, wenn sie etwa die Bruchigkeit des etablierten Leistungssystems mit seinen Ansprüchen spüren und daraus für sich die Konsequenz ziehen, aus diesem System „auszusteigen“.

Es liegt deshalb die Annahme nahe, daß die Verständigungsschwierigkeiten zwischen den Generationen heute in starkem Maße durch den eben beschriebenen Wertwandel bestimmt sind. Wenn die Angehörigen der verschiedenen Generationen miteinander in Schule, Ausbildung, Universität oder anderswo agieren, dann geschieht dies meist unter

einer nichtdurchschauten Fiktion, nämlich unter der Fiktion, als ob die Beteiligten aus dem gleichen Wertsystem heraus handelten und argumentierten (wo überhaupt argumentiert wird). In Wirklichkeit agieren sie jedoch aus unterschiedlichen Wertsystemen heraus, haben deshalb unterschiedliche Prioritäten und Wertsetzungen. Das muß zu Konflikten, Mißverständnissen, Schwierigkeiten, zum Aneinander-vorbei-Reden führen, und dies um so mehr, als diese Konstellation selten genug in ihrer eigentlichen Problematik erkannt wird.

Deshalb noch einmal: während Erwachsene meist die Bedeutung des Jugendalters als einer Vorbereitungsphase auf „das Leben“ herausstellen (und ihre Forderungen entsprechend gestalten), ist Jugendzeit nach dem Selbstverständnis der heute Heranwachsenden eben nicht primär Vorbereitung auf etwas Späteres, sondern selbst Leben, jetzt zu lebendes, gegenwärtiges Leben. Und das, was den Erwachsenen wichtig ist, ist es deshalb noch lange nicht für die Jugendlichen (HORNSTEIN 1982c).

Und drittens schließlich: viele Beobachtungen zeigen, daß Ansprüche auf emotionales Aufgehobensein, auf erfülltes, gegenwärtiges Leben aufs schärfste kontrastieren mit den Leistungsanforderungen von Institutionen, die als bürokratisch und fremd empfunden werden.

Wir alle kennen die Konflikte, die aus diesen Konstellationen sich ergeben, und wir kennen auch die Regeln und Formen, in denen sie bearbeitet, gelöst, beiseitegeschoben, verdrängt werden; darüber wird an einer späteren Stelle noch zu sprechen sein. Zuvor eine kleine Zwischenbemerkung:

Spätestens an dieser Stelle mag sich doch der Einwand zu Wort melden, ob es denn wirklich berechtigt sei, von einem so grundsätzlichen „epochalen“, also einen historischen Umbruch bezeichnenden Moment zu sprechen und daraus auch die Singularität der Jugend- und Erziehungsproblematik abzuleiten, wie es hier geschieht. Bietet nicht zumindest die Jugendbewegung, so könnte ein Einwand lauten, ein Muster für eine ganz ähnliche Konstellation – und vielleicht auch Muster für die Bewältigung der daraus resultierenden Konflikte und Probleme?

Ich möchte demgegenüber die These vertreten, daß sich gerade im Vergleich zur Jugendbewegung die heutige Situation in ihrer qualitativen Unterschiedlichkeit deutlich abhebt.

In der klassischen Jugendbewegung, samt ihren vielfältigen Vorläufern, ging es entscheidend darum, die *innerhalb* der bestehenden Welt- und Gesellschaftsordnung zu kurz gekommenen und der Diffamierung anheimgefallenen Werte neu zur Geltung zu bringen. Es ging dabei vor allem um das Irrationale gegenüber der Vorherrschaft der kalten Vernunft, um die Geltung des Gefühls gegenüber der Berechnung, um das Leben gegenüber der geronnenen Form, um Bewegung im Kulturell-Geistigen gegenüber der Erstarrung. Es ging also um Rückkehr, Erneuerung, Verlebendigung; sicher auch um Auflehnung, Protest, um das Anderseinswollen. Aber im Grunde fand dies alles *innerhalb* des bestehenden Wert- und Gesellschaftshorizonts statt.

In der Gegenwart sind Kritik und Auflehnung sehr viel grundsätzlicher. Sie betreffen die Grundlagen, die Prinzipien dessen, was seit der Aufklärung gültig war. Die entscheidende Erfahrung der Gegenwart, und das unterscheidet sie von früheren Epochen, besteht in der zweifelnden Frage, ob mit den alten Wertmustern die Zukunft der Menschheit überhaupt noch gesichert werden könne; also mit Wertmustern, die der sogenannten bürgerlichen Epoche angehörten, die von dem Glauben bestimmt war, daß durch materiellen Wohlstand das Glück des einzelnen wie der Gemeinschaft am besten zu sichern sei, die ferner bestimmt war durch die hohe Bewertung, ja den Primat der Leistung, der Arbeit, durch den Glauben daran, daß durch individuelle Anstrengung, durch Bildung sozialer Aufstieg und damit individueller Lebensstandard erreichbar sei, und schließlich war es vor allem der alles beherrschende Gedanke des Fortschritts durch immer weitergehende Beherrschung der Natur zur Befriedigung menschlicher Bedürfnisse, der für diese Epoche bestimmend war.

All dies ist aber nun durch einen grundsätzlichen Zweifel in Frage gezogen; durch Erfahrungen, die sicherlich zunächst generationenübergreifend sowohl für Erwachsene wie für Heranwachsende gelten. Aber es scheint so zu sein, daß die heranwachsenden jungen Leute sensibler sind für die



historische Umbruchsituation, für die Notwendigkeit des Umdenkens. Sie sind es ja schließlich auch, die länger in dieser bedrohlich und fragwürdig gewordenen Zukunft leben müssen als die heute Erwachsenen.

Sicher kann man die von INGLEHART u. a. festgestellte „postmaterielle“ Orientierung nicht ohne weiteres gleichsetzen mit der eben beschriebenen grundsätzlichen, sehr weitreichenden Kritik am technischen Fortschrittsglauben, aber dies hängt doch miteinander zusammen und zentriert sich gerade bei den Jugendlichen. Deshalb ist es auch kein Zufall, daß sie in überdurchschnittlich großem Ausmaß sich gerade da engagieren, wo es um die Themen geht, die mit diesem Bewußtseinswandel zusammenhängen, also um Frieden, Umwelt, Dritte Welt.

### 2.3. Problematisierung und Auflösung des Erwachsenenstatus als einer festen Größe

Die Beziehungen zwischen den Generationen hängen immer auch davon ab, in welcher Konfiguration die einzelnen Lebensalter zueinander stehen. Um den damit gemeinten Sachverhalt gleich an einem Beispiel zu verdeutlichen: der Protest der Generation der Jugendbewegung richtete sich gegen eine Erwachsenengeneration, für die das Erwachsenenalter eine feste, im wesentlichen durch die Prinzipien und Lebensformen des Wilhelminischen Zeitalters geprägte Form hatte. Diese Erwachsenen traten der protestierenden Jugend mit Autorität, gelegentlich mit autoritärem Verhalten, gegenüber. Sie vertraten ihr gegenüber eine, wenn auch schon im Keim brüchig gewordene Welt- und Lebensordnung. Die Literatur aus jener Epoche gibt davon ein sehr anschauliches Bild.

In der Zwischenzeit hat sich hier etwas geändert. Es gibt so etwas wie eine Problematisierung und Relativierung des Erwachsenenstatus als einer fixen Größe, die selbst ein Ergebnis geschichtlicher Wandlungsprozesse darstellt und Konsequenzen für die Generationenbeziehungen hat.

*Erstens* gehört hierher die Tatsache, daß das durchschnittliche Erwachsenenleben mehr und mehr anstatt von prinzipiellen Werten und Normen durch pragmatische Alltagsorientierung gekennzeichnet ist. Die Erwachsenen vertreten heute gegenüber der Jugend keine festgefügte Welt- und Lebensordnung mehr, sondern pragmatische Lebensregeln – dies dürfte zumindest weitgehend der Fall und die Regel sein; ausgenommen vielleicht Bevölkerungsgruppen, bei denen noch starke religiöse Traditionen wirksam sind. Aufs Ganze gesehen haben herkömmliche Traditionsbestände, die die Legitimation von Werten und Normen sicherten und damit sinn- und motivstiftend wirkten, im historischen Prozeß weithin ihre Verbindlichkeit verloren.

Dieses Vorherrschen pragmatischer Orientierung anstelle identifizierbarer Lebensentwürfe bedeutet aber, daß für die Ausarbeitung eigener Lebens- und Identitätsentwürfe für die Heranwachsenden eine wichtige Voraussetzung fehlt. Die Aufgabe, einen individuell erfahrbaren und zugleich gesellschaftlich gestützten Lebenssinn, also eine Antwort auf die Frage zu erarbeiten, welchen Sinn ich eigentlich dem Ganzen geben kann, bleibt ungelöst. Die Jugendlichen müssen die Sinnfrage für sich selbst lösen, auf eigene Faust; die jugendliche Subkultur hat unter anderem auch diese Funktion, wenn auch, wie zu zeigen sein wird, mit spezifischen Folgen.

*Weiterhin* scheint in diesem Zusammenhang von Bedeutung die Tatsache einer tiefgreifenden Problematisierung und Nivellierung des Erwachsenenstatus im Vergleich zu anderen Phasen des Lebensablaufs, insbesondere zu Kindheit und Jugendalter. Sie ist einmal durch reale Erfahrungen und Entwicklungen bestimmt: Der Erwachsenenstatus ist durch vielerlei Veränderungen brüchig geworden und seiner scheinbaren Unangreifbarkeit beraubt.

Wichtige Faktoren in diesem Zusammenhang sind sicherlich die Beschäftigungsprobleme in einer Phase erheblicher Arbeitslosigkeit, die von untergeordneten Arbeitstätigkeiten ausgehenden Folgen für Selbstbewußtsein und Selbstwertgefühl, und schließlich der Zwang zu dauerndem Wechsel und Sich-Einstellen auf neue berufliche Notwendigkeiten im Gefolge technologischen Wandels und wirtschaftlicher Krisen.

Dazu kommt, daß die Problematisierung des Erwachsenenstatus auch durch die neu in Gang gekommene Forschung zum Lebenslauf vorangetrieben worden ist und sicher noch weitergetrieben wird (KOHLE 1978). Sie hat das Bild des statisch in sich ruhenden Erwachsenen und Erwachsenenalters weitgehend zerstört und sichtbar gemacht, durch welche Umbrüche, Konflikte, Krisen und Neuorientierungen der menschliche Lebenslauf unter den Bedingungen der Gegenwart selbst im Normalfall bestimmt ist. So ist das früher bestehende Bild einer geschlossenen Form von Erwachsenenheit, das einen klaren Bezugspunkt für die Noch-nicht-Erwachsenen abgeben konnte, zerstört.

Durch beide Entwicklungen ist die einfache Gegenüberstellung von Kindheit und Erwachsenenheit mit dem als Übergangsphase und Durchgangsphase verstandenen Jugendalter fragwürdig geworden. Kindheit und Erwachsenenalter sind keine eindeutigen Gegenbegriffe mehr. Und auch das Jugendalter schließlich hat in der Gegenwart offensichtlich seine klaren Begrenzungen und seine Struktur verloren.

Die Grenzen des Jugendalters zum Erwachsenenalter hin sind nicht nur ins Schwimmen geraten – das ist ein Vorgang, der seit langem zu beobachten war –, sondern zwischen Jugendalter und Erwachsenenalter hat sich eine neue Lebensphase geschoben, die man als Postadoleszenz, also als Nach-Jugendalter bezeichnen könnte (SHELL-JUGENDWERK 1981). Das ist etwas anderes als die Phase des „jungen Erwachsenen“, die schon vor Jahren konstatiert wurde (ALLERBECK/ROSENMAIR 1976). Der „junge Erwachsene“ ist derjenige, der aus äußeren Gründen daran gehindert wird, in die Erwachsenengesellschaft einzutreten, dies aber gerne möchte. Postadoleszenz – das ist die Gruppe der 18- bis 25-, ja der 30- bis 35jährigen, die aus den verschiedensten Gründen den Erwachsenenstatus in seinem gesellschaftlich definierten Sinn nicht übernehmen *will*: das sind die Leute mit langen Ausbildungsgängen, die Arbeitslosen, diejenigen, die nach erfolgter Ausbildung oder Schulabschluß gar nicht einsteigen, sondern sich in subkulturellen Milieus der verschiedensten Art aufhalten, ganz oder teilweise, wie dies etwa für den Sozialarbeiter, den jungen Architekten, den Assistenzarzt gilt, die für einen Teil ihrer Existenz die gesellschaftlich vorstrukturierte Laufbahn beginnen, mit dem anderen aber in dieser Zwischenwelt bleiben.

Auch solche Entwicklungen wirken daran mit, daß die Konturen der Erwachsenenwelt verschwimmen; diese selbst weicht zurück, wird unsichtbar.

Die Verhältnisse sind also, dieser Eindruck drängt sich auf, aus den Fugen geraten. R. BENEDICT hat in ihrer berühmt gewordenen Abhandlung über „Kontinuitäten und Diskontinuitäten im Prozeß des Erwachsenwerdens“ im Jahre 1938 noch eine zwar schwierige, aber doch klare Aufgabe für das Erwachsenwerden eindeutig herausstellen können: Erwachsenwerden, so formulierte sie sinngemäß, heißt: das genaue Gegenteil von dem lernen, was man als Kind gelernt hat. Dies konnte so formuliert werden, weil Erwachsenenheit in der Tat das genaue Gegenteil, das Gegenstück zur Kindheit war. Wenn aber Erwachsenenheit ihr Profil verliert, dann hat dies auch Rückwirkungen auf die vorausgehenden Phasen der Kindheit und des Jugendalters. Die Konturen und Profile von Kindheit und Erwachsenenalter sind beide verschwommen. Die Relativierung und Nivellierung der Erwachsenenheit hat auch die Kindheit in ihren klaren Umrissen ins Schwimmen gebracht. Ja noch mehr: M. MEAD hat (1970) in ihrem Begriff der „präfigurativen“ Gesellschaft darauf aufmerksam gemacht, daß sich unter heutigen Umständen die alte Vorstellung, daß die Jungen von den Alten lernen, als nicht haltbar erwiesen hat: die Alten müssen immer mehr von den Jungen lernen. Sie sind diejenigen, die sich in den Verhältnissen auskennen, nicht die Alten, Erfahrenen.

Aber auch wo man nicht so weit geht – es gibt ja auch die Auffassung, daß der früher vorhandene Unterschied der Generationen so gut wie ganz nivelliert ist, und zwar durch die Tatsache, daß alle Altersstufen den gleichen Vergesellschaftungsprozessen unterliegen –: Kindheit ist dieser Auffassung zufolge (HENGST u. a. 1981) „liquidiert“ worden und wird nur noch als „Fiktion“ – „Kindheit als Fiktion“ heißt deshalb auch der Titel des entsprechenden Buches – aufrechterhalten, und zwar vor allem durch Pädagogen, Sozialarbeiter, durch künstlich aufrechterhaltene und forcierte Ausgliederung der Kinder aus der Erwachsenenwelt, während sich in Wirklichkeit die Unterschiede völlig verwischt haben: Schule unterliegt dieser Auffassung zufolge unter heutigen Verhältnissen den gleichen strukturellen Bedingungen wie Arbeitsplatz und Betrieb; Spielen unterscheidet sich nicht von Lernen und Arbeiten; die traditionell beanspruchten und dieser Auffassung zufolge auch vorhandenen besonderen sozialen Räume und Zeiträume heben sich nur noch wie „Kulissen“ voneinander ab, aber nicht mehr durch ihre eigene Qualität. Durch Industrialisierung und Rationalisierung haben sich das Bewußtsein, die Erfahrungsformen und -möglichkeiten, das Verhalten so angeglichen, „daß die Separierung in Kinder- und Erwachsenenwelt von nachrangiger Bedeutung wird“. Und das Fazit aus dieser Sichtweise: „Es ist zu bezweifeln, ob es der Gesellschaft heute noch gelingt, den Abstand und die Problembedingungen herzustellen, die die Voraussetzungen für eine sinnvolle, auf qualitativen Differenzen beruhende Unterscheidung zwischen Kindheit und Erwachsenenstatus ausmachen“ (HENGST u. a. 1981, S. 33).

Es gibt also dieser Position zufolge nicht nur den Bruch, den abgrundtiefen Graben zwischen den Generationen, also *zu viel* Abstand, als daß Erziehung und Verständigung noch möglich wären, sondern auch den genau entgegengesetzten Sachverhalt, nämlich die mangelnde Distanz, den Mangel an Differenz zwischen den Generationen; und auch das verunmöglicht Erziehung, insofern – das wird hier unterstellt – Erziehung einen qualitativen Unterschied zwischen Erziehenden und den zu Erziehenden voraussetzt. Bei näherem Zusehen könnte sich der damit bezeichnete Widerspruch zumindest teilweise auflösen, insofern er sich auf zwei verschiedene Altersstufen beziehen ließe: Wenn sich in bezug auf Kindheit die notwendige Differenz nicht herstellen läßt, die für Erziehung unerlässlich ist, wäre es nicht verwunderlich, wenn dann im Jugendalter der Graben absoluten Unverständnisses zwischen den Generationen aufrisse.

### 3. *Fragwürdige Lösungsversuche*

Es liegt auf der Hand, daß die im vorausgegangenen skizzierte Konstellation zu Konflikten und Problemen führt. Sie treten vor allem im Jugendalter zutage (wie sich die geschilderten Veränderungen im Kindesalter auswirken, wäre eigens zu behandeln!). Die Frage, die uns im folgenden beschäftigen soll, heißt: wie werden diese Konflikte und Probleme von den Erwachsenen gelöst, bearbeitet? Wie reagieren sie darauf? Darüber hinaus läßt sich zeigen, daß heute beobachtbare Verhaltensformen der Jugend ebenfalls als ein Versuch verstanden werden können, ihrerseits auf eine unbefriedigende Situation zu reagieren.

#### 3.1. Formen der gesellschaftlichen Problembearbeitung und Problemlösung

Es scheint, als ob es in der pädagogischen und politischen Praxis folgende Formen des Umgangs mit den aus dieser Konstellation resultierenden Problemen gibt:

- es gibt zunächst als die am weitesten verbreitete Reaktion den resignativen Verzicht der Erwachsenen darauf, überhaupt im Erziehungsprozeß Werthaltungen anzumahnen; man begnügt sich damit, auf der Einhaltung äußerlich kontrollierbarer Verhaltensweisen und meßbarer Leistungen zu bestehen;
- es gibt zweitens das Verfahren der Diskriminierung und Diffamierung alternativer Lebensentwürfe und ihre Uminterpretation zu „abweichendem Verhalten“, zu disziplinär

zu ahndender Widersetzlichkeit. Wer sich nicht für das interessiert, was den Erwachsenen und den gesellschaftlichen Institutionen wichtig ist (sondern für anderes!), gilt als „uninteressiert“, „demotiviert“, und wie die Stereotypen alle heißen. Hier wird in einer höchst problematischen Weise ausgeblendet, daß hier konkurrierende Wertsysteme im Hintergrund stehen; es wird so getan, als ob alle von einer gemeinsam geteilten Grundüberzeugung heraus, z.B. über den Sinn von Schule und Leistung, über die Bewertung von Inhalten schulischen Lernens, ausgingen. In Wirklichkeit ist dies überhaupt nicht der Fall. Das zeigt sich an den ganz konkreten und alltäglichen Problemen und Auseinandersetzungen in der Schule, bei der Berufswahl, bei der Gestaltung des Alltags;

– weiter: es sieht so aus, als ob aus solchen Prozessen und aus den dahinterstehenden Gründen ein neuer Typus von „Schulversagern“, von Verweigerern gesellschaftlich erzeugt wird. Es ist die Gruppe derer, die nicht aus Gründen mangelnder intelligenzmäßiger Ausstattung Anforderungen nicht gerecht wird, sondern eben aus grundlegend anderer Wertorientierung;

– schließlich: es gibt heute gelegentlich eine problematisch zu nennende Inanspruchnahme von Bindungsbereitschaft Jugendlicher, die als Rückkehr zu den „alten Werten“ auch mißverstanden bzw. in einer fragwürdigen Weise politisch in Anspruch genommen wird. Auch dies ist eine pädagogisch-politisch kaum reflektierte gesellschaftlich-politische Reaktion auf die skizzierte Situation. Wenn Jugendliche sich heute stärker als früher z. B. vereinsmäßig engagieren, in vielfältigen Formen, dann muß dies interpretiert und kritisch-pädagogisch bewertet werden. Hier liegt gelegentlich auch Rückzug, auch der Versuch, den Anforderungen der Gegenwart zu entgehen, zugrunde. Dies kann nicht einfach ignoriert werden. Es muß die Frage gestellt werden, ob hier nicht mangelnde Ich-Stärke, Orientierungslosigkeit, ungelöste Sinnfragen zur Flucht in kollektive Bindungen führen, in Heilslehren der verschiedensten Art, wie dies etwa in den „neuen Jugendreligionen“, die fälschlich so genannt werden, geschieht (MILDENBERGER 1979; NIPKOW 1981; SIEGERT 1981).

### 3.2. Reaktionsformen der Jugend

Nur kurz kann ich andeuten, wie sich die Heranwachsenden selbst mit dieser Situation auseinandersetzen.

Es wird in den letzten Jahren viel von den „Aussteigern“ gesprochen. Aber es gibt ja auch die Tatsache, daß die Mehrzahl der Jugendlichen keineswegs dramatische, äußerliche spektakuläre Antworten auf die geschilderte Situation wählt. Es gibt auch so etwas wie einen „stillen“ Weg, der sich vielleicht durch drei Sätze charakterisieren läßt: *Erstens* setzt sich angesichts der skizzierten Lage eine strategisch-berechnende und selektive Art des Umgangs mit den Institutionen und Ansprüchen der Erwachsenenengesellschaft durch; weil sich niemand mit einem wirklich einläßt, hat es auch keinen Sinn, sich selbst über das notwendige Maß hinaus zu engagieren.

Zugleich wird *zweitens* die jugendliche Subkultur kompensatorisch gegenüber den Frustrationen und Sinnlosigkeiten der offiziellen Institutionen zum Ort der eigentlichen, wirklichen Existenz.

Und man könnte noch einen *dritten* Punkt hinzufügen, der lauten könnte: Die Erwachsenen tun alles, um dieses Muster zu verstärken. Sie können es sich erlauben, dies zu tun, und es bringt für sie Vorteile – wenn es auch, pädagogisch und gesellschaftspolitisch betrachtet, mit höchst fragwürdigen Konsequenzen verknüpft ist.

„Strategisch-berechnender Umgang mit den Institutionen und den Anforderungen der Erwachsenenwelt“ – das heißt: Sich-Einlassen höchstens in dem Maße, wie es unbedingt erforderlich ist, um die individuell notwendigen, für das Überleben unerläßlichen Ziele zu erreichen. Es handelt sich um ein Sich-Einstellen auf das Unausweichliche, um ein ritualistisches Sich-Anpassen an die Verhaltens- und Leistungsanforderungen für eine begrenzte Zeit, um dann – und dies ist die andere Seite der Medaille – innerhalb der Gruppe der Gleichaltrigen in der Disco, in der Band das zu suchen, zu finden und zu tun, was einem wirklich wichtig ist.

Jugendforschung ebenso wie pädagogische Erfahrung haben schon seit langem die Bedeutung der jugendlichen Altersgruppe für die Prozesse der Loslösung des Jugendlichen von der Herkunftsfamilie, für die Befriedigung emotionaler Bedürfnisse und als „Verbindungsstück“ zur Gesellschaft (EISENSTADT 1956) herausgestellt.

Heute haben sich hier offensichtlich die Akzente verschoben, eine Funktionswandlung hat stattgefunden. Es haben offensichtlich alle diejenigen Qualitäten eine Verstärkung erfahren, die kompensatorisch gegenüber den frustrierenden Anforderungen der gesellschaftlichen Institutionen etwas vom wirklichen, wahren Leben versprechen; zurückgetreten sind demgegenüber diejenigen Momente, die als Vorbereitung auf das Erwachsenenalter gelten könnten. Aber hier drängt sich sofort eine Korrektur auf: Insofern das Erwachsenenalter ja ebenso durch die uns allen bekannte Zweiteilung in „entfremdete“, widerwillig erbrachte Arbeit einerseits und in eine den eigentlichen Bedürfnissen entsprechende Freizeit andererseits bestimmt ist, legt sich der Schluß nahe, daß die Wandlungen der Jugendsubkultur hier einem allgemeinen Muster folgen, daß sie in außerordentlich hohem Maße funktional sind als Vorbereitung für eben jene Form des Erwachsenenlebens, das für die Gegenwart charakteristisch geworden ist.

Dennoch kann man es nicht bei dieser Feststellung bewenden lassen. Der geschilderte Sachverhalt bedeutet ja Verzicht auf alle jene pädagogisch angeleiteten Prozesse der Auseinandersetzung und Bearbeitung der zahllosen Konflikte und Probleme, mit denen Jugendliche im Prozeß des Heranwachsens angesichts der Widersprüche gesellschaftlicher Art konfrontiert sind. Es heißt dies auch Verzicht auf Förderung der Prozesse der Identitätsentwicklung, soweit sie der emotionalen, sozialen Beziehungen mit Erwachsenen bedürfen. Es heißt dies: Radikalisierung jener von F. H. TENBRUCK (1962) schon vor Jahren konstatierten „Sozialisation der Jugend in eigener Regie“ in einer Zuspitzung, wie sie damals, als dieser Begriff geprägt wurde, noch längst nicht vorhanden war.

Es scheint mir deshalb auch nicht überspitzt zu sagen, daß angesichts dieser Situation – also forcierte Anpassungsforderungen in den als fremd, identitätsbedrohend empfundenen gesellschaftlichen Institutionen *einerseits* und Kompensation in subkulturellen Sozialformen *andererseits* – die gesellschaftlichen Voraussetzungen für Prozesse gelungener Identitätsfindung ungenügend sind. Die Orientierungsmuster, die Erwachsene ganz allgemein bieten, sind in der Regel Versatzstücke, die – in pädagogischen Situationen! – mühsam zusammen- und hochgehalten werden; an ihnen können sich kaum Prozesse der Auseinandersetzung um Lebensentwürfe entzünden.

### 3.3. ... und die Erziehungstheorie?

Es scheint mir angebracht, danach zu fragen, wie denn nun eigentlich die Erziehungswissenschaft mit ihren Problemdefinitionen, ihren Klärungsversuchen, ihren theoretischen Bemühungen auf den hier herausgestellten Sachverhalt reagiert. Einleitend ist darauf

verwiesen worden, daß es eine *systematische* Reflexion der Generationenproblematik unter pädagogischen Aspekten derzeit nicht gibt.

An dieser Stelle läßt sich diese Aussage modifizieren durch den Hinweis darauf, daß es meiner Meinung nach zwei Diskussionsthemen innerhalb der Pädagogik gibt, die sich immerhin auf die hier erörterte Problematik *beziehen* lassen.

Zunächst lassen sich die Thesen und Forderungen der sogenannten Antipädagogik in diesen hier erörterten Zusammenhang hineinstellen (v. BRAUNMÜHL 1978). Ihre Forderungen nach „Abschaffung der Erziehung“, wie man das Programm sehr abgekürzt beschreiben könnte, wäre dann *auch* ein Reflex auf die hier geschilderte Brüchigkeit und Fragwürdigkeit des traditionellen Generationenverhältnisses. Die Bestrebungen der Antipädagogik ließen sich verstehen als Forderung, aus dieser Brüchigkeit eine radikale Konsequenz zu ziehen, nämlich die Differenz der Generationen und der Generationenpositionen zum Verschwinden zu bringen, auch praktisch und tatsächlich zu eliminieren. Antipädagogik liefe dann auf den Versuch hinaus, den Unterschied von Kindheit und Erwachsenenwelt und die damit zusammenhängenden positionellen Unterschiede auch faktisch zu beseitigen, Erziehung im herkömmlichen Sinn zu ersetzen durch nichts anderes als „authentische Beziehungen zwischen den Generationen“; Kinder brauchen dieser Auffassung zufolge keine „Erziehung“, sondern eben „authentische Erwachsene, die ihre eigenen Interessen nicht verbergen, sondern vertreten und verteidigen“ (v. BRAUNMÜHL 1978, S. 102).

Es kann hier keine Auseinandersetzung mit den Auffassungen und Positionen der Antipädagogik geleistet werden (FLITNER 1982); nur: es scheint etwas wenig, die eben zitierte Forderung zur Grundlage der Beziehungen zwischen den Generationen zu machen, und es scheint wohl auch mehr als fragwürdig, die anthropologisch begründete Asymmetrie und Differenz der Generationen auf diese Weise zu unterlaufen – anstatt sie in ihrer historisch konkreten Ausprägung zu reflektieren und auf ihre Probleme und Möglichkeiten hin zu analysieren.

Darüber hinaus gibt es auch eine zweite, „moderatere“ Form der Antwort auf die derzeitige Lage zwischen den Generationen. Sie findet ihren Ausdruck etwa in einem Buchtitel, der die Forderung aufstellt: „Von Kindern lernen!“ (DOEHLEMAN 1979). Darin kommt Kritik zum Ausdruck an einer Auffassung, die den Erwachsenen und das Erwachsenenalter als eine absolute Größe setzt, an der sich Kindheit und Jugendalter zu messen hätten. Es ist darin auch enthalten der Hinweis darauf, daß Erwachsensein im heutigen Verständnis des Wortes durch den Verlust, durch den Mangel alles dessen gekennzeichnet sei, was als Merkmale des spezifisch kindlichen In-der-Welt-Seins bezeichnet werden könne, daß Erwachsensein also als eine Verarmung gegenüber den Lebensmöglichkeiten anderer Lebensalter, insbesondere der Kindheit, zu betrachten sei; deshalb gelte es für den Erwachsenen, von Kindern zu lernen!

Mir scheinen beide Antworten, die der Antipädagogik und die zuletzt referierte, aus je verschiedenen Gründen fragwürdig: Im Standpunkt der Antipädagogik, teilweise auch in den Konzeptionen der antiautoritären Pädagogik, steckt der Versuch, ein nicht hintergehbare anthropologisches Datum zu eliminieren, die Tatsache nämlich, daß im Umgang der Generationen miteinander unausweichlich die je unterschiedlichen Erfahrungen, der je unterschiedliche „Ort im Leben“ wirksam sind und nicht einfach ausgeblendet werden können. Die Forderung: „Von Kindern lernen!“ scheint mir ein beherzigenswertes

Programm zu umschreiben; nur: man muß sich im klaren darüber sein, daß die Verwirklichung entsprechender Forderungen nicht nur eine Frage des guten Willens ist. Die heutige Form der Erwachsenenheit ist ja nicht etwas Zufälliges, sondern sie ist Ergebnis und Ausdruck ökonomischer, politischer, sozialer Bedingungen. Wenn sich Erwachsenenheit ändern soll, dann hat das Voraussetzungen in der konkreten Lebenspraxis, in der Art der Arbeit, der sozialen Beziehungen, der Lebensverhältnisse. Insofern diese jedoch an die ökonomischen, politischen, sozialen Verhältnisse gebunden sind, kann ernsthaft eine Änderung nur Hand in Hand gehen; also Anstrengung des einzelnen um eine veränderte Sichtweise von Kindheit und Jugend und zugleich kritische Prüfung und Änderung gesellschaftlich-politischer Bedingungen, wo diese sich für das geforderte „Von Kindern lernen!“ als hinderlich erweisen.

Wenn man sich rückblickend noch einmal vergegenwärtigt, wie sich vor allem jugendliches Verhalten heute, bezogen auf vorherrschende Verhaltensweisen der älteren Generation, darstellt, dann zeigt sich eine „Gemengelage“ höchst komplexer Art: Es gibt Anpassungen an vorherrschende Muster des Erwachsenenlebens ebenso wie an gesellschaftlich erzwungene, spezifisch *jugendliche* Anpassungserwartungen. Es gibt jedoch auch Elemente alternativer, neuer Wertorientierungen, die allerdings nicht nur bei Jugendlichen, sondern auch bei Erwachsenen anzutreffen sind und die im Zusammenhang mit dem skizzierten epochalen Wertwandel zu sehen sind. Und schließlich sind Orientierungen junger Menschen immer auch ein Resultat der Auseinandersetzungen mit dem, was sie erfahren haben in den Konflikten, die ihren bisherigen Lebensweg bestimmt haben. Und um beim geologischen Bild des Gemenges zu bleiben: Die Grenzen und Linien zwischen den Generationen sind nicht durch klare Abgrenzungen, durch eindeutige Schnitte gekennzeichnet, sondern durch Brüche und Verwerfungen, die immer wieder durcheinandergelassen. Es gibt keine klaren Konturen, die den Angehörigen einer bestimmten Generation mit einem bestimmten Etikett zu versehen erlauben würden. Das gilt trotz der vorher getroffenen Feststellungen.

Eine *zweite* Beobachtung drängt sich auf: Es scheint, als ob sich die Austragungsorte des Generationenkonflikts, durchsetzt mit politischen Konflikthemen, in einer bestimmten Richtung verlagert haben: von der Familie, wo er als Kampf zwischen Vater und Sohn auftrat und seine literarische Gestaltung in den Dramen des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts fand, zum Austragungsort Schule, mit den „Schultragödien“, wie sie HERMANN HESSE und andere beschrieben haben, bis hin zur Gegenwart, wo sich die Kämpfe außerhalb abspielen: auf der Straße, in den politischen Auseinandersetzungen um die politischen Themen wie Hausbesetzungen, Atomkraft, Frieden, in militanten Straßenschlachten und dem Kampf gegen den Staat usw. In diesem Zusammenhang scheint mir die Feststellung wichtig, daß nicht nur in den gesellschaftlichen Institutionen des Bildungs- und Ausbildungswesens, sondern auch darüber hinaus ganz allgemein (etwa in den Parteien und Verbänden) die Toleranzschwelle zum Austragen konflikthafter Auseinandersetzungen mit konkurrierenden Lebens- und Weltentwürfen in den letzten Jahren zunehmend niedriger geworden ist. Da, wo Jugendliche versuchen, alternative Lebensentwürfe zur Darstellung zu bringen, da wird dies mit der Definitionsübermacht der Institutionen als Abweichung bewertet und entsprechend geahndet – aber nicht als Anlaß zur Diskussion alternativer Lebensentwürfe akzeptiert. Dies führt mit Notwendigkeit zur Verlagerung der Konflikte nach innen – und dies scheint in der Tat die Alternative zur Straßenschlacht, das andere Extrem und die andere Richtung, in die die Auseinandersetzung verlagert wird: die innere oder auch äußere Form der Emigration in

den vielfältigen Erscheinungsweisen des Aussteigens, des Drogenkonsums, des Alkoholismus. Auch der kompromißhafte Rückzug auf Zeit, in dem der kompensatorische Gehalt der Subkultur bis aufs äußerste in Anspruch genommen wird, um die Anforderungen der gesellschaftlichen Institutionen wenigstens einigermaßen ertragen zu können, gehört hierher.

Das Fazit heißt, daß diejenigen Institutionen, die nach offizieller Programmatik diejenigen der Jugend sind, also Schule, Ausbildungseinrichtungen, offensichtlich keinen sozialen Raum der Auseinandersetzung zwischen den Generationen mehr darstellen, daß dort der Konflikt, soweit er die Beziehungen zwischen unterschiedlichen Generationen betrifft, in einem fragwürdigen Sinn „ruhiggestellt“ ist. Ausgetragen werden die Kämpfe entweder auf der Straße oder aber im eigenen Innern.

Dabei müssen vor allem auch die Kosten gesellschaftspolitischer Art bedacht werden, die mit der skizzierten Lage verbunden sind: Kann sich eine Gesellschaft – so ist zu fragen – den mit diesem Sachverhalt notwendig verknüpften Verlust an menschlicher individueller Entfaltung, an Mündigkeit, an Potentialen gesellschaftlicher Veränderungsprozesse – sofern Vermenschlichung der Gesellschaft eine dauernde Aufgabe der Politik ist, unabhängig von Konjunkturen und Zyklen der Wirtschafts- oder Bildungspolitik – eigentlich leisten?

### 3.4. Das Dilemma pädagogischer Berufe und das Ende der Erziehung?

Aus der skizzierten Situation ergeben sich einige *Konsequenzen* für das Verständnis gegenwärtiger Probleme im Bereich der Erziehung; es sind im wesentlichen zwei:

Es ist in diesem Zusammenhang zuerst über ein spezifisches Dilemma pädagogischer Berufe zu sprechen, das sich aus dieser Lage ergibt: Ich denke, daß es ein in der pädagogischen Diskussion viel zu wenig beachteter Sachverhalt ist, daß Angehörige pädagogischer Berufe in dieser skizzierten Lage in ein spezifisches Dilemma geraten, das die Wahrnehmung ihrer pädagogischen Aufgaben mit innerer Widersprüchlichkeit belastet, wenn nicht verunmöglicht.

Sie stehen in einer neuen Weise „zwischen“ den Fronten. Sie haben zunächst teil an der Problematik, die der amerikanische Soziologe D. BELL im Rahmen seiner Theorie postindustrieller Gesellschaften allen deutenden, interpretierenden, sinnvermittelnden Berufen in dieser historischen Situation zuschreibt: Sie haben die schwierige Aufgabe, angesichts der auseinanderfallenden Bereiche des Soziokulturellen auf der einen Seite, des Ökonomischen auf der anderen, die Interpretationsleistungen zu erbringen, die dem Individuum ermöglichen, in einer derart zerrissenen Welt überhaupt zu leben (BELL 1979). Sie gehören zu den „sinngebenden Berufen“; sie haben ihre Aufgaben aber in einer Gesellschaft zu erfüllen, in der Sinnfragen offen, prekär geworden sind; sie verfügen also auch nicht über mehr Sinn als andere; aber es wird von ihnen mehr verlangt. Sie stehen aber darüber hinaus vor einem, wie mir scheint, noch sehr viel schwieriger zu bearbeitenden Dilemma, das sich aus ihrer Funktion als „Drehpunktpersonen“ ergibt. Sie stehen vor der Aufgabe, in Institutionen, die in ihrer inneren Struktur und Verfassung, dem ihnen gesellschaftlich zugesprochenen Sinn, „materialistische“ Orientierungen in dem beschriebenen Sinn vertreten, eine Generation zu erziehen, die in einer anderen historischen Epoche ihre Grundlagen hat – und es reicht ja nicht aus, wenn sie diesen Widerspruch einfach technisch bewältigen, sondern sie müssen ihn austarieren. Es wäre notwendig,



einmal zu analysieren, mit welchen verschiedenartigen Strategien Lehrer auf diese Problematik reagieren, und welche Folgen dies jeweils für die Art und Weise hat, in der sie ihre pädagogischen Aufgaben wahrnehmen.

Ein zweiter Punkt besteht darin, daß in der skizzierten Lage – genau betrachtet – der Erziehung im herkömmlichen Sinn des Wortes der Boden entzogen ist. Dies gilt in jedem Fall dann, wenn zutrifft, was eingangs formuliert wurde, nämlich daß Erziehung, wie immer man sie im einzelnen definiert, Verständigung voraussetzt zwischen den Generationen. Diese Verständigungsbasis aber ist heute weitgehend zerbrochen. Es ist die Situation zwischen Geschäftspartnern, bei denen die Geschäftsgrundlage entfallen ist, der eine – die Erwachsenen – dies aber hartnäckig ignoriert. So wird Erziehung mit Macht aufrechterhalten.

Die historische Situation der Erziehung ist dadurch bestimmt, daß sie nicht mehr auf Einverständnis und stillschweigende Übereinkünfte bauen kann. Auf der anderen Seite ist es naheliegend, daß dies so ist; es ist Ausdruck der Tatsache, daß Entscheidendes in unserer Gesellschaft insgesamt, in den Grundlagen unseres politisch-gesellschaftlichen Lebens, fragwürdig geworden ist. Das heißt auch, daß das, was an der Oberfläche als Krise der Jugend beschrieben wird, in Wirklichkeit Ausdruck und Element einer *gesellschaftlichen* Krise ist. Davon bleibt die Erziehung nicht unberührt. Die Wirklichkeit etwa der Schule und des Bildungswesens aber scheint dadurch bestimmt, daß die gesellschaftliche Organisationsform, in der die Generationen miteinander verbunden sind, davon keine Notiz nimmt und in der Tat durch eine spezifische Form von Gewaltverhältnis das abhanden gekommene Einverständnis ersetzt; dabei gilt hier, wie in anderen Zusammenhängen, daß Zwang und Gewalt da immer größer werden, wo Verhältnisse aus sich heraus nicht mehr stimmen; das gilt sicher für den Bereich der Erziehung in besonders starkem Maße.

#### 4. Was ist zu tun?

Es wäre ganz und gar vermessen, in dieser Situation so etwas wie Rezepte anbieten zu wollen. Das verbietet sich aus vielerlei Gründen. Ich möchte lediglich drei Punkte nennen, die mir von besonderer Wichtigkeit zu sein scheinen, und die Richtungen bezeichnen, in die weiterführende Überlegungen gehen könnten.

Ich gehe dabei davon aus, daß die gegenwärtige Situation, was das Verhältnis der Generationen betrifft, in der Tat durch widersprüchliche Sachverhalte charakterisiert ist: Es gibt auf der einen Seite den Prozeß der zunehmenden Angleichung der Generationen hinsichtlich Bewußtseins- und Informationsstands, eine Tendenz, die allerdings sehr viel genauer, als dies bisher erfolgt ist, aufgeklärt und in ihrer eigenen inhaltlichen Qualität transparent gemacht werden müßte – vor allem auch hinsichtlich der Formen und Prozesse, in denen und durch die der Abstand, auch die gegenseitige Instrumentalisierung der Generationen, etwa im Mutter-Kind-Verhältnis, aufrechterhalten, ja betont wird. Und es gibt auf der anderen Seite die Kluft zwischen den Generationen, das beziehungslose Nebeneinander, die Fremdheit, das In-verschiedenen-Welten-Leben, die Mißverständnisse, die das Bild im Jugendalter bestimmen.

Was heißt das in einer pädagogischen Reflexion? Also im Hinblick auf die Chancen einer Förderung von Mündigkeit, Selbstverwirklichung, Handlungskompetenz, für die Förderung von emotionaler und sozialer Reife, von Urteils- und Kritikfähigkeit?

In bezug auf das Verhältnis von Kindern und Erwachsenen heißt dies doch wohl in jedem Fall Abstand zu nehmen von allen Formen der „Kolonialisierung“, d. h. Besetzung von Kindheit; es hieße dies, Widerstand zu leisten gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen, die darauf hinauslaufen, daß die Lebenswelt von den Systemeinflüssen mehr und mehr überformt wird (HABERMAS 1981), Abstand zu nehmen auch von der Abhängigkeit produzierenden Inanspruchnahme für eigene Bedürfnisse – die Liste ließe sich beliebig verlängern.

In bezug auf Schul- und Jugendalter käme es wohl darauf an, *erstens* Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß in den organisierten Formen der Erziehung und Bildung Formen der Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern ermöglicht werden, die wirklich Austausch und Auseinandersetzung ermöglichen. Wichtig wäre, die Verhältnisse zwischen den Generationen so zu gestalten, daß die Lebens- und Zukunftsentwürfe der heranwachsenden Generation, wie wir sie häufig in scharfer Konkurrenz zu den herrschenden, etablierten antreffen, zumindest eine Chance der Diskussion – und zwar ohne Diffamierung! – haben.

Im Moment scheint die Entwicklung eher in die andere Richtung zu laufen. Derartiges wird durch Maßnahmen der Disziplinierung und auch der Kriminalisierung unterdrückt. Es werden zwar dann die Folgen solchen Tuns, wenn sie sich bei den Jugendlichen zeigen, bedauert (Rückzug ins Private, Vorherrschen von Konsum- und Freizeitorientierung), aber es besteht offensichtlich relativ wenig Interesse an einer wirklichen Analyse der dafür verantwortlichen Bedingungs Zusammenhänge. Es wird nach Rezepten gerufen, aber nach dem Motto: Wasch' mich, aber mach' mir den Pelz nicht naß! D. h. die Forderungen und Folgerungen, die sich an die gesellschaftlichen Institutionen selbst richten, etwa in bezug auf ihre Unempfindlichkeit gegenüber den Lebensproblemen und Fragen der Heranwachsenden, gegenüber der Verödung sozialer Prozesse, wie sie weithin für die Institutionen des Bildungswesens charakteristisch ist – diese Forderungen und Folgerungen bleiben weithin ohne Konsequenz, ja manchmal sieht es fast so aus, als ob es ein konspiratives Einverständnis vieler Institutionen hinsichtlich der Verdrängung der Probleme gäbe.

*Zweitens* scheint es mir ganz dringlich, aus der Tatsache, daß der herkömmliche Erziehungsbegriff seine Tragfähigkeit eingebüßt hat, die notwendigen Konsequenzen zu ziehen. Die Frage ist ja mit aller Radikalität zu stellen: Wie ist Erziehung in unserer gesellschaftlichen Situation, also in einer Epoche grundlegender Wandlungen und Widersprüche überhaupt noch möglich? Auf keinen Fall sicherlich als bloßes Weitergeben gesicherter Bestände, gültiger Erfahrungen und tragfähiger Lösungsmuster für die Aufgaben der Zukunft. Gerade das wird und ist zutiefst in Frage gestellt. So gut wie alle traditionellen begrifflichen Fassungen erzieherischer Grundprobleme verlieren angesichts der Radikalität des geschichtlichen Umbruchs, innerhalb dessen wir uns befinden, an Tragfähigkeit. Auf jeden Fall verbietet sich auch, die Erziehung der Jugend als eine einseitige Beeinflussung und Belehrung von Unmündigen durch Mündige zu betrachten. Es ist ein neuer Begriff von Erziehung notwendig; in ihm muß der Begriff der Solidarität der Generationen eine wichtige Rolle spielen. Erwachsene wie Heranwachsende stehen in vielerlei Hinsicht vor den gleichen ungelösten und oftmals unlösbar scheinenden Aufgaben der Zukunft. Nur durch gemeinsame Anstrengung und gemeinsames Lernen besteht die Hoffnung, daß sie adäquat erfaßt und vielleicht auch gelöst werden können. Es heißt dies auch, daß Erziehung in allen ihren Akten immer auch zuerst Verständigung über die Grundlagen des erzieherischen Prozesses sein muß. Das macht Erziehung heute so schwierig und anstrengend.

*Drittens* scheint es mir dringend notwendig, eine andere Art des Umgangs mit den hier besprochenen Problemen in der Öffentlichkeit, und zwar in der politischen Diskussion wie in den Medien zu pflegen, und das heißt vor allem: zu entwickeln. In der Politik wird nur

– und das auch nur gelegentlich – von Problemgruppen gesprochen und wie sie am besten „versorgt“ werden könnten (HORNSTEIN 1980); die Diskussionen zu Jugendfragen im Deutschen Bundestag finden vor ziemlich leeren Bänken statt und dienen häufig eher zum Austausch parteipolitischer Standpunkte als dem Suchen und Ringen nach Sachlösungen (HORNSTEIN 1982a, b). Die Medien ihrerseits berichten – fast ausschließlich – über spektakuläre Vorkommnisse, etwa im Zusammenhang mit Hausbesetzungen, mit Demonstrationen, mit Auseinandersetzungen zwischen Jugendlichen und Polizei. Aber häufig wird hier das Wort jugendlich eher in abwertend-diffamierendem Sinn gebraucht; selten ist die Rede von den berechtigten, durchaus nachvollziehbaren Ängsten, Befürchtungen, Hoffnungen, von denen solche Aktionen getragen werden. Die heute Heranwachsenden müssen länger mit und in der Zukunft leben, die durch die politischen Entscheidungen, die die Erwachsenen heute treffen, geprägt wird, als diese selbst. Sie haben deshalb ein berechtigtes Interesse, ihre Vorstellungen und ihre Lebensentwürfe in die Gestaltung und in die Auseinandersetzung um diese Zukunft einzubringen. Ich denke, daß es eine wichtige Aufgabe der Erziehung, konkret aller in der Erziehung Tätigen und darüber hinaus aller in die Zukunft Denkenden ist, daran mitzuwirken, daß dies stärker, als gegenwärtig der Fall, möglich wird.

### *Literatur*

- ALLERBECK, K./ROSENMAYR, L.: Einführung in die Jugendsoziologie. Theorien, Methoden und empirische Materialien. Heidelberg 1976.
- BAYERISCHES STATISTISCHES LANDESAMT (Hrsg.): Wahl zum 9. Deutschen Bundestag am 5. Oktober 1980 in Bayern. Ergebnisse der repräsentativen Wahlstatistik. München, Dez. 1980.
- BEISENHERZ, H. G. u. a.: Schule in der Kritik der Betroffenen. München 1982, darin: FURTNER-KALLMÜNZER, M./SARDEI-BIERMANN, S.: Schüler, Leistung, Lehrer und Mitschüler, S. 21–62.
- BELL, D.: The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting. New York 1973. Dt.: Die nachindustrielle Gesellschaft. Reinbek 1979.
- BELL, D.: The Cultural Contradictions of Capitalism. New York 1976. Dt.: Die Zukunft der westlichen Welt. Frankfurt/M. 1979.
- BENEDICT, R.: Continuities and Discontinuities in Culture Conditioning. In: Psychiatrie 1 (1938), S. 161–167.
- BIETAU, A. u. a.: Zur Selbstkrise Jugendlicher in Schule und Subkultur. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 339–362.
- BRAUNMÜHL, E. v.: Zeit für Kinder. Theorie und Praxis von Kinderfeindlichkeit, Kinderfreundlichkeit, Kinderschutz. Frankfurt/M. 1978.
- BUJOK-HOHENHAUER, E. u. a.: Soziale Beziehungen in der Schule unter dem Einfluß zunehmender Leistungserwartung und Auslese. In: HORNSTEIN, W. (Hrsg.): Ungünstige Lebensverhältnisse und Schulversagen. Materialien zum Fünften Jugendbericht. München 1981.
- COHEN, ST./TAYLOR, L.: Ausbruchsversuche. Identität und Widerstand in der modernen Welt. Frankfurt/M. 1977.
- DEUTSCHER BUNDESTAG – Enquête-Kommission: Jugendprotest im demokratischen Staat. Zwischenbericht. Deutscher Bundestag, 9. Wahlperiode 9/1967 (28. 4. 1982).
- DOBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Frankfurt/M. 1975.
- DOEHLEMANN, M.: Von Kindern lernen. Zur Position des Kindes in der Welt des Erwachsenen. München 1979.
- EISENSTADT, S. N.: From Generation to Generation – Age Groups and Social Structure. Glencoe, Ill. 1956. Dt.: Von Generation zu Generation. München 1966.
- FLITNER, A.: Soziologische Jugendforschung. Darstellung und Kritik aus pädagogischer Sicht. Heidelberg 1963.
- FLITNER, A.: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. Berlin 1982.
- GILLIS, JOHN R.: Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Weinheim/Basel 1980 (Original: Youth and History. New York 1974).

- HABERMAS, J.: Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M. 1973.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. Bd. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung. Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt/M. 1981.
- HENGST, H.: Tendenzen der Liquidierung von Kindheit. In: HENGST, H. u. a.: Kindheit als Fiktion. Frankfurt/M. S. 11–72.
- HERZ, TH.: Der Wandel von Wertvorstellungen in westlichen Industriegesellschaften. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 31 (1979), S. 282–314.
- HORNSTEIN, W.: Eine Generation sucht ihre Zukunft. Süddeutsche Zeitung Nr. 183 vom 9./10. 8. 1980.
- HORNSTEIN, W.: Jugendprobleme, Jugendforschung, politisches Handeln. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 3/82 (23. Januar 1982). (a)
- HORNSTEIN, W.: Nachbemerkung zum Fünften Jugendbericht. In: HORNSTEIN, W. u. a.: Situation und Perspektiven der Jugend. Problemlagen und gesellschaftliche Maßnahmen – Fünfter Jugendbericht. Weinheim/Basel 1982. (b)
- HORNSTEIN, W.: Unsere Jugend – Über Liebe, Arbeit, Politik. Weinheim/Basel 1982. (c)
- INGLEHART, R.: The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics. Princeton, New Jersey 1977.
- INGLEHART, R.: Value priorities and socioeconomic change. In: BARNES, S. H./KAASE, M. (Eds.): Political Action. Mass Participation in Five Western Democracies. London 1979.
- INGLEHART, R.: Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Bedingungen und individuellen Wertprioritäten. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (1980), S. 144–153.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder. 3 Bde. Hamburg 1981.
- KOHLI, M.: Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt/Neuwied 1978.
- MANNHEIM, K.: Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie 7 (1928), S. 158–187 und 339 ff.
- MEAD, M.: Der Konflikt der Generationen. Jugend ohne Vorbild. Olten 1971 (amerikanische Originalausgabe New York 1970).
- MILDENBERGER, M.: Die religiöse Revolte. Jugend zwischen Flucht und Aufbruch. Frankfurt/M. 1979.
- NIPKOW, K. E.: Neue Religiosität, gesellschaftlicher Wandel und die Situation der Jugendlichen. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 379–402.
- PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 1: Entwicklungen seit 1950; Bd. 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek bei Hamburg 1980.
- REINERT, G. B./ZINNECKER, J. (Hrsg.): Schüler im Schulbetrieb. Reinbek 1978.
- RUMPF, H.: Unterricht und Identität. Perspektiven für ein humanes Lernen. München 1976.
- SCHELSKY, H.: Die skeptische Generation. Düsseldorf 1957.
- SCHLEIERMACHER, F.: Pädagogische Schriften. Unter Mitwirkung von Th. Schulze hrsg. von Erich Weniger. Erster Band: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1926. Düsseldorf/München 1957.
- SIEGERT, M. T.: Neo-religiöse Bewegungen unter Jugendlichen. Eine Kränkung des herrschenden wissenschaftlichen Weltbilds? In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 403–419.
- TENBRUCK, F. H.: Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven. Freiburg 1962.
- WELLENDOFF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution. Weinheim/Basel 1973.
- ZIEHE, TH.: Pubertät und Narzißmus. Frankfurt/M. 1975.
- ZIEHE, TH./STUBENRAUCH, H.: Plädoyer für ungewöhnliches Lernen. Ideen zur Jugendsituation. Reinbek 1982.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Walter Hornstein, Fachbereich Pädagogik der Hochschule der Bundeswehr München, Werner-Heisenberg-Weg 39, 8014 Neubiberg



## Bildungsreform und Bildungsforschung<sup>1</sup>

Mit der Zunahme der Zahl der Forschungsprojekte über Bildungsprozesse und -institutionen scheint gegenwärtig zugleich das Bewußtsein zu wachsen, daß diese Forschung für die Praxis bedeutungslos sei. Das läßt sich sowohl bei den Mitgliedern der Zunft der Forscher selbst feststellen wie auch bei den Abnehmern ihrer Ergebnisse in Schule und Verwaltung. Beispiele für eine derart negative Einschätzung lassen sich der einschlägigen Literatur in fast beliebiger Fülle entnehmen. Man denke etwa – um ein mir vertrautes Gebiet zu nehmen – an die großen Hoffnungen, die noch vor wenigen Jahrzehnten an Neuentwicklungen der Unterrichtsforschung geknüpft wurden, insbesondere daran, daß man sich nicht mehr nur auf die Untersuchung von Ergebnissen beschränkte, die die besondere Eignung der einen oder anderen Unterrichtsmethode belegen sollten, sondern sich an die genaue Dokumentation von Unterrichtsverläufen machte. Inzwischen gibt es tausende solcher Dokumentationen und auf ihnen beruhende Analysen. Die Frage jedoch, ob dem ein Erkenntnisfortschritt entspricht oder gar, ob diese Forschungen einen Zuwachs an handlungsrelevantem Wissen erbracht haben, das für den Lehrer unmittelbar nützlich ist, wird in vielen zusammenfassenden Berichten darüber eher skeptisch beurteilt (ACHTENHAGEN 1979; DUNKIN/BIDDLE 1974; ROSENSHINE/FURST 1973). Optimistische Einschätzungen, wie die von GAGE (1978, deutsch 1979) erscheinen eher als Ausnahmen. Verbreitet sich solche Skepsis schon innerhalb der Zunft, so kann es kaum verwundern, daß Forschungsergebnisse und darauf begründete Änderungsvorschläge die Praxis nur

<sup>1</sup> Ein so umfassendes Thema kann im Rahmen eines einstündigen Vortrages nur relativ allgemein und dennoch nur sehr unvollständig behandelt werden. So fehlt etwa jede explizite Auseinandersetzung mit den in den vergangenen fünf Jahren in beträchtlicher Zahl veröffentlichten Untersuchungen und Reflexionen zum Problem der Relevanz für und faktischen Auswirkung von Forschung auf die pädagogische Praxis. Diese Literatur ist zum Teil Reaktion auf die wiederholte Erfahrung des Scheiterns von Reformplanungen und unternimmt den Versuch, neue Planungskonzepte aus dieser Erfahrung zu entwickeln (DEAL/NUTT 1979; HERRIOTT/GROSS 1979). Zum anderen ist sie primär von der Intention bestimmt, selbstkritisch Rechenschaft über bisherigen Erfolg und Versagen abzulegen und die verschlungenen Wege nachzuzeichnen, auf denen Forschungsergebnisse die Praxis erreichten (Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1981, H. 2; Bildung und Erziehung 1980, H. 1; Bildungsforschung und Bildungspraxis 1980, H. 1 und 2; NISBET/BROADFOOT 1980; DOCKRELL/HAMILTON 1980; MITTER/WEISHAUP 1979; SUPPES 1978; BECKER 1977). Schließlich geht es in ihr um die Frage, ob nicht andere Paradigmen der Forschung als das der empirischen Sozialwissenschaft einen produktiveren Bezug zur Praxis herzustellen erlauben. Auch diese Diskussion ist hier ausgeblendet. Allenfalls implizit wird im folgenden erkennbar, daß ich das sich ausbreitende Urteil, die Methoden der quantitativen Bildungsforschung seien per se reformhemmend, nicht teile (HEINZE/LOSER/THIEMANN 1981). Ihre Ergänzung durch qualitative empirische Studien ist zweifellos erwünscht. Auch Handlungsforschung kann in einem Reformversuch hilfreich sein; sie kann für ein praktisches Experiment eine starke soziale Stützung bieten und vor vorschneller Eingrenzung bewahren. Andererseits sind auch die Ergebnisse solcher Forschung nur sehr begrenzt übertragbar und für eine Verallgemeinerung der Reformpraxis zu nutzen, abgesehen davon, daß die Bildungsforschung nur wenig unmittelbar praktisch nutzbares Wissen in die Praxis einzubringen in der Lage ist.

schwer erreichen, daß also in Berichten aus der Schule immer wieder festgestellt wird, es habe sich kaum etwas geändert (HOPF/KRAPPMANN/SCHEERER 1980). Taugt die Bildungsforschung demnach allenfalls dazu, ex post empirisch zu belegen, daß Reformen nicht stattgefunden haben? Meine vorläufigen Antworten auf diese Frage sind:

1. Dazu taugt sie immerhin.
2. Die Untersuchung des Scheiterns von Reformen gehört zu den wichtigen Aufgaben der Bildungsforschung.
3. Die positive oder negative Einschätzung von Forschungsergebnissen oder eines kumulativen Erkenntnisfortschritts der Bildungsforschung besagt noch wenig über deren mögliche Einwirkung auf die Praxis. Innovationen können durchaus auch auf vorläufige, vorwissenschaftliche Einsichten gegründet sein – zweifellos auch auf solche, die sich im Nachhinein als falsch erweisen.
4. Der eingangs skizzierten skeptischen Argumentation liegt sicher ein zu einfaches Modell der Beziehungen zwischen Bildungsforschung und Bildungsreform zugrunde. Danach gewinnt die Wissenschaft Erkenntnisse, die ausreichen, Vorschläge zur Reform des Bildungswesens zu begründen, deren Realisierung dann wieder durch Wissenschaft überprüft wird.

Beginnen wir mit der Erörterung dieses vierten Punktes und fragen zunächst nach empirisch vorzufindenden Formen der Beziehung zwischen Forschung und Reform.

Relativ klar und eindeutig scheint das Verhältnis zwischen beiden dort zu sein, wo sie gewissermaßen in einer Hand liegen. Eine solche Konstellation war etwa in den zwanziger und dreißiger Jahren an der Universität Jena gegeben, wo die dem Pädagogischen Institut zugeordnete Versuchs- und Übungsschule dem Pädagogen Peter Petersen die Möglichkeit bot, seine Erziehungstheorie in ein praktisches Reformmodell umzusetzen. Mit der sogenannten „pädagogischen Tatsachenforschung“ entwickelte und erprobte er dann zugleich die Forschungsmethode, mit deren Hilfe zu überprüfen war, ob sich der theoretische Entwurf in der Praxis bewährte, inwieweit er in der Praxis realisiert werden konnte und wie sich Unterricht in diesem Reformmodell von der traditionellen Schulpraxis unterschied. Die Vermittlung dieser Forschungsergebnisse und ihrer erziehungstheoretischen Grundlegung in der Lehre in Verbindung mit dem Anschauungsunterricht in Schulreform in der Übungsschule bot dabei eine ungewöhnlich günstige Voraussetzung für die Verbreitung des Reformprogramms über die Jenaer Schule hinaus.

Vergleichbare institutionelle Rahmenbedingungen sind – um ein aktuelles Beispiel zu nennen – am Bank Street College in New York gegeben. Wie schon der Name verrät, knüpft die hier vermittelte Erziehungstheorie an die Traditionen der amerikanischen Reformpädagogik, insbesondere an JOHN DEWEY an. Auch dieses College verfügt über eine Übungsschule, die die Prinzipien der Reform in Praxis umsetzt und ihre theoretische Vermittlung durch Anschauung unterstützt. Die Forschungsabteilung des College hat ein eigenes Instrumentarium der Unterrichtsforschung entwickelt und damit Untersuchungen durchgeführt, die dokumentieren, wie sich der Unterricht an dieser Schule und in Klassen, die nach ähnlichen Prinzipien arbeiten, von traditionellem Unterricht unterscheidet. Die Wissenschaftler des College beraten Lehrergruppen, die ihren Unterricht ebenfalls an derartigen Reformprinzipien orientieren wollen; darüber hinaus boten das Head Start- und das Follow Through-Programm eine weitere Möglichkeit, diese Reformideen im amerikanischen Schulsystem zu verbreiten (ROSS/ZIMILES/GERSTEIN 1975). Auch in der Bundesrepublik gibt es vergleichbare Institutionen, wie etwa die Bielefelder Laborschule, die freilich noch nicht über eine vergleichbar gesicherte Tradition der Verbindung von

Theorieentwicklung, Reformpraxis und Bildungsforschung verfügen. Wie gesagt, erscheint das Grundmuster des Verhältnisses zwischen Forschung und Reform in diesen Beispielen auf den ersten Blick als relativ klar und einfach: Der Zusammenhang zwischen beiden ist durch die institutionelle Verbindung von Hochschule und Schule sichergestellt; der Reformpraxis liegt ein aus vielerlei Quellen gespeistes bildungstheoretisches Konzept zugrunde; die Forschung hat primär die Funktion, seine Realisierung zu überprüfen und seine spezifische Überlegenheit über die gängige Praxis zu erweisen. Aber schon die Frage, ob die Forschungsergebnisse zu Modifikationen der Praxis geführt haben, läßt sich nicht mehr eindeutig beantworten. Daß die institutionelle Verbindung von Forschung, Lehre und praktischer Reform eine besonders günstige Voraussetzung für die Verbreitung einer Reforminitiative sei, hat sich im Fall der Jena-Plan-Schule nicht bestätigt (wobei allerdings zu berücksichtigen ist, daß bis zum Ende der Weimarer Republik nur noch wenige Jahre für solche Schulversuche verblieben). Nach einer Anfang der fünfziger Jahre durchgeführten Erhebung, haben sich 16 Schulen mehr oder weniger stark an diesem Reformmodell orientiert (CHIOU 1955), und es ist nicht anzunehmen, daß sich diese Zahl vergrößert hat. Sicher ist die Zahl der Grund- und Vorschulklassen, die sich an dem im Bank Street College vermittelten Reformkonzept orientieren, weitaus größer – gleichwohl im Verhältnis zu den traditionell unterrichteten minimal.

Eine der Schwierigkeiten, den Einfluß der Bildungsforschung auf Bildungsreformen nachzuweisen, liegt sicher in dem, was wir eine Bildungsreform zu nennen bereit sind – im Unterschied nämlich zu Veränderungen der Organisation oder des Medieneinsatzes, die sich jeweils primär als Veränderung einer der vielen Rahmenbedingungen von Unterricht darstellen. Unter einer Bildungsreform verstehen wir demgegenüber einen ganzheitlichen Entwurf eines Handlungssystems, der eine Explikation von Unterrichts- und Erziehungszielen mit der Spezifizierung von organisatorischen Rahmenbedingungen, institutionellen

Regelungen und Medien verbindet. Es ist offensichtlich, daß ein solches Handlungssystem nicht als Ganzes Ergebnis empirischer Forschung auch in einem weiten Sinne des Begriffs sein kann. Damit ist freilich nicht gesagt, daß Forschung für einen derartigen Entwurf bedeutungslos sei. Sie erscheint vielmehr als ein Moment in seiner Entwicklung und Realisierung. Erinnern wir uns etwa an Forschungsergebnisse, die zur Begründung des Schulversuchs Gesamtschule herangezogen wurden: dazu zählten

- internationale Vergleiche des relativen Schulbesuchs, aus denen hervorging, daß die durchschnittliche Dauer des Schulbesuchs in der Mehrzahl der westlichen Industrieländer höher lag als bei uns;
- Untersuchungen über den Bedarf in Wirtschaft und Verwaltung (einschließlich des Bildungssystems) an höher qualifizierten Zugängern;
- Untersuchungen von Selektionsprozessen im Bildungssystem, aus denen nicht nur hervorging, daß diese Auslese durch Sitzenbleiben und die Zuweisung zu weiterführenden Schulen schärfer war als in den meisten anderen Ländern, sondern vor allem auch, daß sie sozial diskriminierte, daß also Kriterien wie Region (z.B. der Stadt-Land-Gegensatz), Geschlecht und insbesondere die soziale Herkunft mindestens ebenso gewichtig erschienen wie das offizielle Kriterium der Schulleistung;
- Analysen zum Begabungsbegriff, die die Plastizität der menschlichen Lernfähigkeit betonten und zugleich überzeugend belegten, daß die gegebene Verteilung der Schüler auf die unterschiedlichen Schultypen sich jedenfalls nicht aus einer quasi natürlichen Verteilung von Art und Höhe der Begabung in der Population begründen und rechtfertigen ließ.



Wir wissen heute, daß diese Ergebnisse – vor allem zu den beiden erstgenannten Problembereichen – nicht so tragfähig waren, wie sie damals erschienen. So hing etwa die durchschnittliche Dauer des Schulbesuchs weit weniger eng mit der Typengliederung des traditionellen Schulwesens zusammen, als man damals annahm, sondern war stark durch andere Faktoren, wie die Arbeitsmarktsituation, die Entwicklung des öffentlichen und privaten Verkehrswesens, den teilweise bis Ende der sechziger Jahre noch geringen Differenzierungsgrad des ländlichen Schulwesens und das regionale Angebot an weiterführenden Schulen mitbestimmt.

Auch daß die Statistiken zur Nachfrage nach höher qualifizierten Bewerbern auf dem Arbeitsmarkt von geringer prognostischer Qualität waren, ist heute ein Gemeinplatz. Derartige Mängel hinsichtlich der Genauigkeit von Forschungsergebnissen oder auch ihrer Interpretation auf Kausalzusammenhänge hin minderten die Überzeugungskraft dieser Forschungen nicht.

Der Rückblick auf die Geschichte des Reformprojekts Gesamtschule bietet eine Reihe weiterer Aufschlüsse über den schwer entwirrbaren Zusammenhang zwischen Bildungsforschung und Bildungsreform. Einerseits lagen die Forschungsergebnisse bereits seit längerem vor, vor allem wenn man die internationale einschlägige Forschung einbezieht<sup>2</sup>. Für die Reform wirksam werden konnten sie allerdings erst auf der Grundlage einer Vielzahl von politischen und sozialen Vermittlungsprozessen. Hier ist der allmähliche Wandel politischer Orientierungen zu nennen, der sich auch in Änderungen des Wählerverhaltens und der Programmatik der Parteien ausdrückte; die Schaffung von Institutionen, die Forschungsergebnisse zusammenfaßten und sie im Kontext einer relativ klaren Reformprogrammatik der Öffentlichkeit gezielt vermittelten, Institutionen, unter denen zweifellos der Deutsche Bildungsrat die stärkste Rolle gespielt hat; Kampagnen, die Eltern und Schüler von Wert und Nutzen der Schulbildung überzeugen sollten; die Machtbasis, die die Reform in den Standesvertretungen der Volksschullehrer gewonnen hatte; nicht zuletzt die fast einmütige Unterstützung durch die einschlägigen Wissenschaften. Selbst die Kritiker der Reform und der zu ihrer Stützung herangezogenen Forschungsergebnisse bewegten sich noch im Rahmen ihrer grundlegenden Prämissen (vgl. BÜHL 1971).

Die Auseinandersetzung um die Gesamtschule war andererseits zugleich ein starker Impuls für die Expansion und inhaltliche Prioritätensetzung der Bildungsforschung selbst. Vor allem jene Problembereiche, die in der Argumentation für die Reform thematisiert worden waren, wurden nun auch in der Forschung verstärkt angegangen: Die Sozialisationsforschung als Analyse der Bedingungen, unter denen sich Interessen, Motive, Fähigkeiten ausbilden, nahm einen starken Aufschwung; von hier ausgehend, erfuhr die Soziolinguistik neue Impulse; die Analyse schulischer Selektionsprozesse wurde stärker mit der außerschulischen Entwicklung verbunden; das Leistungsproblem wurde zunehmend grundsätzlicher thematisiert und in empirischen Projekten der Motivations-

2 Erstaunlich ist, daß in der deutschen Schulgeschichte vorliegende konkrete Erfahrungen mit der „Einheitsschule“ dabei kaum eine Rolle gespielt haben. Das gilt insbesondere für die von SEBALD SCHWARZ in Lübeck initiierte „Elastische Einheitsschule“, die in den Klassen fünf bis sieben Schüler der drei traditionellen Schulformen in einem gut durchdachten System von Kern- und Kursunterricht zusammenfaßte, und die auch in der Oberstufe mit dem Angebot von Wahl- und Pflichtfächern und der Möglichkeit der Schwerpunktbildung wesentliche Elemente der gegenwärtigen Oberstufenreform vorwegnahm (LESCHINSKY 1982; SCHWARZ 1933).

forschung, in Untersuchungen über Mechanismen der Zuschreibung von Fähigkeiten und über die institutionelle Durchsetzung des Leistungsgedankens ausdifferenziert.

Forschungen dieses Typs dienten gleichzeitig der Begründung einer Vielzahl von Projekten und Reforminitiativen zum kompensatorischen Ausgleich von Sozialisationsprozessen und -ergebnissen durch vorschulische und schulische Veranstaltungen.

Im Laufe der allmählichen Realisierung des Gesamtschulversuchs und von Projekten kompensatorischer Erziehung fiel dann der Forschung die neue Aufgabe ihrer begleitenden Evaluation zu. Dazu später mehr. Zunächst noch eine letzte Anmerkung zur Geschichte des Verhältnisses von Forschung und Reform, wie es sich in der Entwicklung der Gesamtschule darstellt. Es scheint, als sei ein bestimmter Typus von Fragestellungen und Ergebnissen für die Argumentation zentral gewesen. Es scheinen dies nicht primär jene Forschungen gewesen zu sein, die sich direkter auf Struktur und Praxis der neuen Institution bezogen, wie sie etwa in den USA, England und Schweden bereits früh vorlagen. Im Zentrum standen vielmehr solche – meist psychologischen und soziologischen – Untersuchungsergebnisse, an denen sich die großen normativen Themen der Reform empirisch gehaltvoll diskutieren ließen, wie das der Gerechtigkeit und der Gleichheit, oder die in einem allgemeinen anthropologischen Theorierahmen zu verorten waren, wie er durch die Begriffe Lernfähigkeit, Bildsamkeit, Begabung schlagwortartig bezeichnet wird. Aus den Ergebnissen solcher Forschungen ließen sich praktische Konsequenzen für die Realisierung des Reformprogramms nur höchst vermittelt ableiten; denn sie bestanden ja primär im Nachweis bestehender Ungerechtigkeit und Ungleichheit und vorhandener Bildsamkeit, nicht aber in der empirischen Prüfung gangbarer Wege zur Verringerung von Ungleichheit und Ungerechtigkeit und zur kompensatorischen Anregung vorhandener, aber im außerschulischen Sozialisationsprozeß verschütteter Lernfähigkeit.

Der Zentralität dieser Themen in der Reformdiskussion entspricht das mit ihnen verbundene hohe Enttäuschungsrisiko. Evaluationen, die empirisch nachweisen, daß es auch der reformierten Schule nicht im erwarteten Umfang gelingt, Ungleichheit zu verringern und Defizite zu kompensieren, sind deshalb, wie die Debatte um das Buch von CHRISTOPHER JENCKS (1972) und die Evaluationsstudien zu Head Start und Follow Through zeigen, nicht nur ein Anlaß, die Argumente der Reformdiskussion erneut mit großer Leidenschaft aufzunehmen, sondern können zu einer Gefährdung für die Reformprojekte selbst werden (ROEDER 1979; HARVARD EDUCATIONAL REVIEW 1978; KARABEL/HALSEY 1977; STUKAT 1976; GARBARINO 1975/76; BOOTH 1975; WEIKART 1971; BRONFENBRENNER 1973; DAU 1971; SCHMALOHR 1970). Dies gilt insbesondere dann, wenn in der bildungspolitischen Öffentlichkeit nicht auch starke Interessen hinter dem Reformprogramm stehen. Ist das jedoch der Fall, ist zu erwarten, daß der direkte Effekt solcher empirischer Evaluationen auf ein Reformprojekt gering bleiben wird. Über seine Annahme oder Ablehnung ist vorweg bildungspolitisch entschieden. Dies scheint weithin für die Diskussion über die vergleichende Evaluation von Gesamtschule und Schultypen des traditionellen Schulsystems in der Bundesrepublik zu gelten.

Zugleich sind die Ergebnisse dieser Evaluationsbemühungen differenziert genug, um sich nicht in einem einfachen „für“ oder „wider“ zusammenfassen zu lassen. Es sei hier dennoch eine in der gebotenen Kürze notwendig vergrößernde Zusammenfassung gewagt, weil die bisher vorliegenden quantitativen und Fallstudien mehr leisten, als nur allgemeine Urteile über Erfolg oder Versagen der Reform empirisch zu begründen; sie erlauben

nämlich zugleich, einige generelle Hypothesen über Möglichkeiten und Grenzen von Schulreforminitiativen zu formulieren.

Was die quantitativ erfaßbare Fachleistung betrifft, so kommen Schüler in Gesamtschulen bei vergleichbaren Lernvoraussetzungen, vergleichbarer Qualifikation der Lehrer, vergleichbarer Lernzeit und dem Einsatz nicht sehr unterschiedlicher Medien auch zu gleichen Leistungen wie Schüler des traditionellen Systems. Die Unterschiede zwischen Schulen ein und desselben Typs sind wesentlich gewichtiger als die zwischen Schulsystemen.

Was die sozialpsychologischen Wirkungen der Schulsysteme betrifft, läßt sich für viele der bisher untersuchten Dimensionen eine ähnliche Schlußfolgerung ziehen. Dort jedoch, wo die Schulwahlentscheidung in bewußter Absetzung gegen vorhandene Alternativen gefällt worden ist, identifizieren sich Gesamtschüler stärker mit ihrer Schule als vergleichbare Schüler des Regelsystems. Leistungsstarke Schüler sind in der Gesamtschule in psychologisch besonders günstiger Situation, was die Ausbildung von Selbstwertgefühlen angeht, leistungsschwache dagegen im Durchschnitt in einer vergleichsweise besonders ungünstigen. – Die Unterschiede zwischen den Schulsystemen werden fast bedeutungslos und jedenfalls auf allen Dimensionen inkonsistent, wenn der Vergleich sich auf sogenannte Flächenversuche bezieht, also auf Regionen, in denen es für Lehrer und Schüler keine Alternative zur Gesamtschule gibt. Wo die Gesamtschule als Regelschule in Konkurrenz mit Gymnasien und Realschulen steht, hängt ihre Fähigkeit, eine genügende Zahl von Schülern mit günstigen Lernvoraussetzungen zu rekrutieren, davon ab, ob es ihr gelingt, sich den Eltern als eine mindestens durchschnittlich leistungsfähige Schule zu präsentieren, die zugleich ein eigenes pädagogisches Profil gewonnen hat, das sie gegenüber den konkurrierenden Regelschulen auszeichnet.

Besonders günstige Standortvoraussetzungen für den Schulversuch sind dort gegeben, wo die äußeren Bedingungen, die z. B. in der demographischen Entwicklung gegeben sein können, eine Zusammenfassung bisher getrennter Schultypen oder den Ausbau vorhandener Angebote wenigstens in Gestalt einer Kooperativen Gesamtschule nahelegen, also die Unterstützung durch die zuständigen kommunalen Institutionen gesichert ist, und wo die betroffenen Lehrerkollegien sich mehrheitlich mit einem solchen Plan identifizieren. Die konsolidierten Gesamtschulen zeichnen sich durch ein vergleichsweise hohes Maß an Kooperation in den Kollegien, mindestens in denen der einzelnen Fachbereiche aus (vgl. Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), H. 5).

Welches sind nun die allgemeineren hypothetischen Folgerungen, die sich aus diesen quantitativen und qualitativen Ergebnissen der Begleitforschung ableiten lassen?

Die allgemeinste Feststellung ist wohl die, daß Reformen ohne partizipatorische Elemente zum Scheitern verurteilt sind. Programme und Maßnahmen müssen mindestens partiell vorhandene und in der Ausgangssituation unzureichend berücksichtigte Überzeugungen und Bedürfnisse aufnehmen. Unter den partizipierenden Gruppen haben die Lehrer deutlich eine Schlüsselstellung. Sie sind in der Lage, die administrativen Vorgaben zu unterlaufen und die organisatorischen Rahmenbedingungen zu neutralisieren, und zwar je nach ihrer Identifikation mit dem Reformprogramm in einer in seinem Sinn progressiven Richtung, oder aber die angestrebten Änderungen blockierend. (In Parenthese sei hinzugefügt, daß – wie einschlägige Untersuchungen zeigen – die bloße Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten für die beteiligten Gruppen ebenfalls unzureichend ist. Voraussetzung für das Gelingen solcher partizipatorischer Experimente ist, daß die Selbst-

und Mitbestimmung der beteiligten Gruppen und Personen eingebunden ist in eine organisatorische Struktur, konsensfähige institutionelle Regeln und Überzeugungen (vgl. ROEDER 1980; SWIDLER 1979)). Trotz ihrer zentralen Rolle bei der Verwirklichung einer Reform, sind die Lehrer doch nicht autonom, sondern müssen grundlegende Aufgaben der Schule betreffende Erwartungen und Überzeugungen der übrigen Gruppen, insbesondere der Eltern angemessen berücksichtigen. Beharren sie demgegenüber kompromißlos auf ihrer eigenen Interpretation von Sinn und Inhalt der Reform, gefährden sie ihrerseits deren Realisierungschancen im ursprünglichen Sinn, weil die Rekrutierungsmöglichkeiten der Schule stark eingeschränkt werden.

Daß eine Schule nicht ohne grundsätzliche Zustimmung wenigstens der Mehrheit ihrer Schüler arbeiten kann, ist sicher trivial, nicht dagegen die Beobachtung, daß es den für die Reform engagierten Lehrern offenbar gelungen ist, auch eine vergleichsweise hohe Identifikation der Schüler zu erreichen. Auch hier ist freilich mit der Ausdehnung des Reformmodells eine Angleichung zwischen den Schulsystemen zu erwarten.

Die Notwendigkeit, mindestens die Zustimmung, wenn schon nicht die aktive Beteiligung der Eltern zu gewinnen, ist sicher einer der Gründe dafür, daß die Reform sich nicht zu weit von der vertrauten Gestalt der Schule entfernt. Mindestens ebenso wirksam in diesem Sinne – vor allem, was das innere Schulleben betrifft – ist es, daß Reformen mit und von den vorhandenen Lehrern durchgeführt werden. Dieser Faktor ist offensichtlich um so bedeutsamer, je schneller ein Reformprogramm in größerem Umfang durchgeführt werden soll und je weniger es sich dabei auf freiwillig mitarbeitende und mit der Reform stark identifizierte Lehrergruppen stützen kann. Es spricht einiges dafür, daß diese beiden Faktoren – Elternerwartungen und Voraussetzungen bei den Lehrern – mindestens ebenso effektiv sind wie die administrativen Vorgaben in Richtung auf eine Angleichung zwischen Gesamtschule und traditionellem System. Hinzu tritt, daß sie nicht unabhängig voneinander sind, sondern sich durchaus auch wechselseitig verstärken können. So werden Elternentscheidungen durch Verbände und politische Institutionen einerseits mitgeformt und andererseits in administrative Entscheidungen vermittelt.

Zu wenig berücksichtigt scheint mir in den bisher vorliegenden Untersuchungen die Hypothese, daß Angleichungsprozesse sich nicht nur auf seiten des Reformmodells in Richtung auf die vertraute Schulform vollziehen, sondern daß auch der entgegengesetzte Prozeß stattfindet. Das Reformvorhaben ist nur eine – freilich besonders profilierte – Gestalt, in der allgemein im Bildungswesen wirksame Tendenzen sich ausdrücken. Die ihm zugrunde liegenden Argumente werden über Forschung und Lehre zum Allgemeingut der Profession und der interessierten Öffentlichkeit. Methodisch-didaktische Konzepte wirken häufig nicht isoliert auf eine Schulform; Überzeugungen über den Sinn und angemessene Formen von Leistungsmessung, über die Bedeutung von Sozialerziehung im Verhältnis zur fachlichen Schulung werden über Schulgrenzen hinweg von Lehrergruppen geteilt. Angleichungen der Lehrpläne verschiedener Schulformen sind ihrerseits Ausdruck solcher allgemeiner wirksamen Trends. Und schließlich stellt das Reformmodell selbst eine Herausforderung für die traditionelle Praxis dar, die, wie es scheint, nicht nur ignoriert wird. Dies scheint sich nicht zuletzt in einer Dimension zu erweisen, in der die Gesamtschule als besonders effektiv gilt, nämlich im Hinblick auf die Steigerung der Bildungsaspirationen. Obgleich genaue Statistiken fehlen, spricht einiges dafür, daß entgegen den bisherigen Befunden der Anteil von Realschulabschlüssen und Zeugnissen der Hochschulreife sich auch im traditionellen System so vergrößert hat, wie es bisher nur in Gesamtschulen beobachtet worden ist. Das heißt, Schüler nutzen in stärkerem Maße die

Möglichkeit, über die Hauptschule oder berufsbildende Schulen den Realschulabschluß zu erreichen, bzw. über weiteren Schulbesuch im Anschluß an die Realschule die Hochschulreife zu erlangen.

Wahrscheinlich kann man die zugrunde liegende allgemeine Hypothese noch schärfer formulieren: Jede umfassendere Reform wirkt, selbst wenn sie scheitert, auf das traditionelle System zurück. Leider ist die Untersuchung dieser Frage in der bisherigen Bildungsforschung vernachlässigt worden. Es ist wahrscheinlich, daß diese (Angleichungs-)Prozesse nicht nur autonom im Schulsystem produziert werden, sondern auch auf Veränderungen allgemeinerer gesellschaftlicher Rahmenbedingungen verweisen (Arbeitsmarktlagen, Familieneinkommen, Einstellungsänderungen im Hinblick auf die Bedeutung von Schulbildung).

Ich hatte eingangs die These aufgestellt, daß auch die Untersuchung des Scheiterns von Reformen zu den wichtigen Aufgaben der Bildungsforschung gehört – nicht um damit unter der Hand anzudeuten, daß das Gesamtschulexperiment gescheitert sei, sondern aus der Überlegung, daß derartige Untersuchungen besonders fruchtbar für die Gewinnung solcher allgemeineren Hypothesen über Möglichkeiten, Voraussetzungen und Grenzen von Reformen sein dürften. Es fehlt nicht an Untersuchungen, die diese Überlegungen stützen. Sie richten sich einerseits auf die politischen Prozesse, in denen die staatlichen Vorgaben im Arrangement mit unterschiedlichen Interessen so konkretisiert werden, daß Erwartungen engagierter Reformer von vornherein enttäuscht werden (OFFE 1975), auf die Konfliktfronten zwischen Schulverwaltung und Lehrern, die Einbettung von Reformen in kommunale Interessengegensätze, die Selektivität, mit der Lehrer Reformangebote ihren Bedürfnissen entsprechend aufnehmen oder ablehnen, die besondere Belastung von Lehrern durch Reformvorhaben, die die Qualität ihrer Arbeit beeinträchtigen kann, statt sie, wie beabsichtigt, zu verbessern, die Schwierigkeit, Unterstützung und aktive Teilnahme unterschiedlich dafür vorbereiteter Elterngruppen zu gewinnen, fehlende strukturelle Voraussetzungen in der Schule, unzureichende materielle Ressourcen (KEITEL-KREIDT 1982; HERRIOT/GROSS 1979; SMITH/KEITH 1971; BASS 1978). Ich kann diese Befunde hier nicht im einzelnen referieren<sup>3</sup>; sie verdeutlichen insgesamt, welche Hürden jeder weiterreichende Reformversuch zu überwinden hat, wie schwer die unerwarteten Nebeneffekte von Änderungen zu kontrollieren sind und wie wahrscheinlich die Enttäuschung hochfliegender Erwartungen ist. Sie machen zugleich verständlich, warum außerhalb des öffentlichen Schulwesens gelegentlich Reformen längerfristig zu sichern sind, wie etwa in den Waldorfschulen, und warum sie nicht übertragbar sind bzw.

3 Wenigstens in einer Anmerkung sei hier die Studie von HERRIOTT und GROSS (1979) hervorgehoben, weil sie besonders geeignet ist, die Fruchtbarkeit einer Untersuchung des Scheiterns von Reformen insbesondere unter einer eher organisationssoziologischen Perspektive auf die Schule zu belegen. Die Analyse stützt sich auf eine Reihe detaillierter Fallstudien von Schuldistrikten, die sich an einem von der Washingtoner Zentrale ausgeschriebenem Schulreformprojekt beteiligten. In diesen Fallstudien wird sehr eingehend die Interaktion zwischen der Zentrale, den Schulverwaltungen auf Bezirksebene, den Schulleitungen, Lehrerkollegien und Lehrergewerkschaften und von Interessengruppen in den Gemeinden untersucht, die schließlich jeweils zum Scheitern der Reforminitiative führte. Unter anderem verdeutlichen auch diese Studien erneut die zentrale Rolle der Lehrer, die für solche Initiativen nur gewonnen werden können, wenn ihre professionellen Interessen darin angemessen berücksichtigt sind und wenn Neuerungen sich auf die Behebung der von ihnen selbst deutlich wahrgenommenen Mängel richten, zugleich aber auch die Notwendigkeit stabiler Koalitionen zwischen Lehrern und anderen interessierten Gruppen, insbesondere von betroffenen Eltern, die eine längerfristige Institutionalisierung von Reformversuchen abzusichern in der Lage sind.

im öffentlichen Schulwesen Effekte haben werden, die dort nicht auftreten. Der wesentliche strukturelle Grund ist, daß sich die freiwillig beteiligten Gruppen auf bestimmte Überzeugungen, die nicht zur Disposition stehen, auf institutionelle Regelungen und pädagogische Praktiken einigen, ja, daß sie dies bei Gefahr des Ausschlusses tun müssen. Die Institution kontrolliert also in ausreichendem Maße jene Selektionsprozesse, die ihren Bestand und ihre Funktionsfähigkeit sichern – auf seiten der Lehrer durch die eigene Lehrerbildung, auf seiten der Eltern garantiert die bewußte Entscheidung für einen besonderen Schultyp eine überdurchschnittliche hohe Unterstützung der Schularbeit durch das Elternhaus.

Die Verallgemeinerung einer Reform, wie sie im staatlichen Schulwesen in der Regel angestrebt wird, bedeutet den Verzicht auf diese stabilisierenden Selektionsvorgänge und damit die Notwendigkeit, sie durch starke strukturelle Vorgaben in der Organisation, im Lehrplan etc. zu ersetzen. Wenn aber Partizipation der Beteiligten ein wesentliches Element des Reformprogramms ist, werden derart starke strukturelle Vorgaben durch die Administration als Reformhindernisse erlebt. Die Folgen sind Ernüchterung und Frustration, die sich in Urteilen äußern, wie dem, daß die eigentlichen Reformziele verfehlt würden; daß man für die Reform sei, aber die Form, in der sie realisiert werde, ablehne; daß eine der beteiligten Gruppen ihre einseitige Interpretation des Reformprogramms durchsetze und die Interessen der übrigen kaum zur Geltung kommen lasse etc. – Urteile, die uns in vielen Gesprächen mit Lehrern begegnet sind.

Wir haben in den letzten Jahren eine Radikalisierung dieser Debatte erlebt, in der zunehmend die Einsicht aus dem Blick geriet, daß Handeln angesichts nicht bruchlos theoretisch vereinbarter Imperative nicht nur ein Signum der Reform, sondern des pädagogischen Alltags ist. Der Lehrer steht täglich vor dem Problem, Lernbedingungen vorweg organisieren zu müssen und sie in den institutionellen Rahmenbedingungen schon weitgehend vororganisiert anzutreffen und dennoch spontanes interessegeleitetes Lernen zu ermöglichen; in einer Lerngruppe von 20 bis 35 Schülern sich dem einzelnen zuzuwenden und zugleich für alle verantwortlich zu sein; Lernen als vorstrukturierte gesellschaftliche Arbeit, die in ihren Zielen und Vollzügen nie ganz zur Disposition steht, anzuleiten und dies zugleich mit dem Angebot zu verbinden, selbst Ziele zu bestimmen und eigene Wege zu erproben, die Ansprüche der Eltern mit seinen eigenen professionellen Überzeugungen auszugleichen. Die Alternativschulbewegung ist ein Versuch, solche Widersprüche radikal nach der Seite der subjektiven Bedürfnisse und der Spontaneität von Schülern und Lehrern aufzulösen. Aber auch diese Schulen müssen sich, wie die amerikanische Erfahrung zeigt, wenn sie auf Dauer gestellte Institutionen sein wollen, auf den schwierigen Akt der Balance zwischen dem Recht der Subjektivität und gesellschaftlichen Anforderungen und Zwängen und nicht zur Disposition stehenden institutionellen Regelungen einlassen (zu den amerikanischen Erfahrungen mit Alternativschulen vgl. LESCHINSKY 1981).

Es ist charakteristisch für die gegenwärtige Debatte, daß sie sich mit besonderer Schärfe gegen die Ergebnisse der Reform richtet. Die großen Gesamtschulen mit ihrem komplexen und reich differenzierten inhaltlichen Angebot, ihren Wahl- und Leistungskursen, ihrer Ganztagsorganisation werden gewissermaßen zum Inbegriff einer Fehlentwicklung des Schulwesens, zum Prototyp eines bürokratisierten, repressiven, entfremdenden, Erfahrungen ausschließenden, kurz eines verschulten Lernens. Mir scheint, daß angesichts dieser Entwicklung der Bildungsforschung eine wichtige Aufgabe zufällt – auch wenn sie sich damit gegen Gruppen der eigenen Profession wenden muß, die diese Kritik

ja wesentlich tragen –, nicht die Aufgabe einer Immunisierung der Reformergebnisse gegen Kritik, sondern die, sie vor verzerrter und verzerrender Wahrnehmung zu schützen, eine realistische Einschätzung von Reformchancen und tatsächlichen Veränderungen zu ermöglichen. Daß dies nicht leicht ist, zeigt gerade die gegenwärtige Debatte um die Gesamtschule, in der von ihren radikalen Kritikern die vorliegenden Ergebnisse zur Einstellung der Schüler zur Schule und zu ihren Lehrern und die differenzierten Fallstudien zum Schulalltag gar nicht mehr wahrgenommen werden. Die Gefahr ist, daß dies zu einer viel weiter gehenden Erosion reformerischen Engagements bei den betroffenen Lehrern und auch Schülern führen kann als die vertraute bildungspolitische Polarisierung der Standpunkte.

Im Hinblick auf die Reform der gymnasialen Oberstufe scheint sich genau dieser Prozeß zu vollziehen. Sie ist zugleich ein geeignetes Beispiel, die Funktion der Bildungsforschung als Korrektiv zu demonstrieren.

Über die Intentionen der Reform bestand weitreichendes Einverständnis. Um sie in wenigen Schlagworten ins Gedächtnis zu holen: Es ging um vertiefendes, konzentrierendes Lernen an Stelle von enzyklopädischem Wissen, um Wissenschaftspropädeutik an Stelle von Faktenlernen, um die Möglichkeit, individuelle Interessen und Lernmotive nicht nur in den traditionellen Hauptfächern auszubilden, um die selbstverantwortliche Mitentscheidung des Jugendlichen über seinen Bildungsgang und den Abbau des Gewichts der punktuellen Abschlußprüfung. Es wurden einige vielversprechende Versuche unternommen, diese Ziele in Praxis umzusetzen – an der Odenwaldschule z. B. und an der Halephagen-Schule in Buxtehude. Es gab keine empirische Bildungsforschung, die unmittelbar für den Versuch relevante Ergebnisse hätte liefern können. Aber es gab Erfahrungen, auch im Ausland, z. B. in der englischen Sixth Form, die solche Konzentrationsbemühungen als erfolgreich erscheinen ließen. Der Geist, in dem engagierte Praktiker sich damals an die Reform ihrer Schule machten, kommt sehr plastisch in einem Aufsatz von Hanna Wilde aus dem Jahre 1968 zum Ausdruck, die wesentlichen Anteil an der Entwicklung des „Buxtehuder Modells“ hatte:

„Untersucht man nun die herkömmlichen Institutionen der höheren Schule unter der Frage, wieweit sie der freien Entfaltung des Schülers dienlich oder hinderlich sind, so findet man ohne Frage im Klassenverband eines der Haupthindernisse. Die Bindung an den Klassenverband, dessen erzieherische Funktion zur Einübung der Kooperation und Solidarität in den meisten Fällen höchst fragwürdig erscheint, ist für viele Schüler ausgesprochen leistungshemmend infolge zu leichter Erfolge der guten und anhaltender Mißerfolge der schlechten Schüler, während die freie Wahl der Arbeitsgruppe mit passendem Anspruchsniveau eine vorzügliche Motivation zu höherer Leistung ist. Als zweiter Vorteil einer Auflösung der Klassenverbände in den Klassenstufen 12 und 13 erschien die Tatsache, daß der Primaner danach seinen Bildungsgang selbständig gestalten kann im Rahmen des schulischen Angebots, daß er unabhängig wird von der Person des unterrichtenden Lehrers, wenn er seine Arbeitsgruppe selbst wählt, daß er aktiv wird gegenüber dem Bildungsangebot, wenn er an Themen- und Unterrichtsgestaltung stärker mitwirken kann, daß er unabhängig wird von der Kontrolle der Schule, wenn der formale Zwang zur Entschuldigung beim Klassenlehrer entfällt. So wurde die Auflösung der Klassenverbände zur konstituierenden Idee des Modells.“ (WILDE 1978, S. 143f.)

Inzwischen ist keine dieser Feststellungen unwidersprochen geblieben. In der bildungspolitischen Öffentlichkeit scheint vielmehr das Urteil vorherrschend, die Reform habe im wesentlichen das Gegenteil des ursprünglich Intendierten erreicht: sie habe insgesamt

pädagogische Initiativen durch einen Wust einengender Lehrplanvorschriften und die Vervielfachung des organisatorischen Aufwands erstickt. Die Auflösung des Klassenverbandes führe zum Abbau solidarischer Beziehungen zwischen Schülern, fördere die Anonymität und Individualisierung des Leistungsstrebens und mindere also das erzieherische Potential der Schule entscheidend; die Wahlmöglichkeit werde von den Schülern wesentlich genutzt, um Anforderungen auszuweichen und – insbesondere unter dem Druck des *numerus clausus* – Kurse zu wählen, bei denen bessere Noten erwartet würden; damit trete an die Stelle eines unter Gesichtspunkten allgemeiner Hochschulreife verantwortbaren Kanons inhaltlicher Anforderungen ein durch solche extrinsischen Motive gesteuertes, weitgehend beliebiges individuelles Sammelsurium von Kursen; die kumulative Leistungsbewertung habe zu einer Verstärkung des Leistungsdrucks geführt (vgl. Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), Heft 2, insbesondere die Aufsätze von SEIDL/DREXLER, KUTZSCHBACH u. LOHE; REINHARDT 1977; FLITNER 1977; HARDER 1976). Aus der ursprünglichen Richtung der Reform argumentierende Kritik, wie die, daß die Wahlmöglichkeiten in der Realität doch sehr eingeschränkt gewährt würden, wurden demgegenüber eher zaghaft laut.

Es ist sicher nicht so, daß die geäußerte Kritik ohne weiteres als unbegründet abzuweisen wäre. Zweifellos hat der organisatorische Aufwand zugenommen, stehen die Lehrer der bisherigen Nebenfächer vor neuen Aufgaben, ist es schwieriger geworden, einen Stundenplan aufzustellen, der nicht zuviel Leerlauf für Lehrer und Schüler programmiert. Es wäre schon aus theoretischen Überlegungen unsinnig anzunehmen, daß solche strukturellen Eingriffe in ein soziales System nicht auch negative Bewertungen und Wirkungen nach sich ziehen, daß es also in jedem Fall nötig sein wird, negative Konsequenzen einzudämmen und gegen das positiv Erreichte abzuwägen. Insgesamt aber war die Kritik zu eindeutig auf die Konstruktion eines möglichst dunklen Bildes der Realität gestimmt, fehlte es an differenzierenden Überlegungen darüber, welche Konsequenzen wirklich auf die Reform zurückzuführen sein dürften – abgesehen von den sicher richtigen Hinweisen auf den *numerus clausus*, die freilich auch dann noch erfolgten, als die Mehrzahl der Studienfächer nicht mehr davon betroffen war – und welche auf andere Faktoren, wie z. B. die veränderte Schülerpopulation und eine vielleicht generell veränderte Motivationslage der Schüler. Man schlußfolgerte aus der Interpretation struktureller Vorgaben, ohne zu fragen, ob sie in dieser Form die Schule auch wirklich erreichten; man war sich generell der schmalen empirischen Basis der Argumentation nicht bewußt.

Dennoch wirkte die Kritik wahrscheinlich meinungsbildend, gab unzufriedenen Schülern, Lehrern und Eltern eine mit der Autorität der Wissenschaft versehene Interpretation ihrer Situation vor, stärkte die Bereitschaft von Kultusministern, Reformelemente zurückzunehmen, bestätigte Richter in ihrer Auffassung, daß der allgemeine Bildungsauftrag der höheren Schule durch die Reform untergraben werde und es nun ihre Aufgabe sei, den dazu erforderlichen Minimalkanon zu definieren.

Die inzwischen vorliegenden Erfahrungsberichte und empirischen Studien erlauben es demgegenüber, ein ausgewogeneres und realitätstreueres Bild der neuen gymnasialen Oberstufe zu zeichnen (einen Überblick über bis 1979 vorliegende Ergebnisse vermitteln LOHE/REINHOLD/HALLER 1980; differenzierende Erfahrungsberichte finden sich in der Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), H. 2). In allen Untersuchungen wird festgestellt, daß bei den Wahlentscheidungen der Schüler nicht ein Zensurenkalkül dominiert, sondern inhaltliches Interesse und die Einschätzung eigener Stärken und Schwächen, womit nicht gesagt werden soll, daß Zensuren für die Überlegungen der Schüler keine Rolle spielen,



zumal Interesse, Fähigkeit und Erfolgserwartung korrelieren. Eine erstaunlich geringe Rolle spielt die Wahlentscheidung der Freunde; wesentlich wichtiger ist demgegenüber, ob man bei dem Lehrer, der einen Kurs anbietet, gern Unterricht hat (SCHMIED 1982a; ECKERLE/KRAAK 1981; FRIES 1981; HUMMER 1979; v. ALT-STUTTERHEIM 1976, 1980). Die Wahl der Leistungskurse korrespondiert bei einem Drittel der Schüler weitgehend mit der späteren Studienfachentscheidung (v. ALT-STUTTERHEIM 1976; nach anderen Erhebungen liegt dieser Anteil bei über 50% (HUMMER 1979)); der überwiegende Teil der befragten Studenten ist entsprechend der Überzeugung, die richtige Wahl von Leistungs- und Grundkursen getroffen und in diesen Kursen eine gute Vorbereitung auf das Studium erfahren zu haben. Unter den Vorzügen der neuen gymnasialen Oberstufe wird eben dies am häufigsten hervorgehoben: man sei in selbständiges wissenschaftliches Arbeiten eingeführt worden und schätze auch im Rückblick die Möglichkeiten selbständiger Wahlentscheidungen. Unter den Nachteilen der reformierten Oberstufe wird am häufigsten auf die mit dem Numerus clausus zusammenhängende Punktejagd und auf den Leistungsdruck verwiesen, wobei fraglich ist, ob hier Spezifika der Organisationsform verantwortlich gemacht werden. Die nächsthäufige Mängelrüge kritisiert eher im Sinne der Reform ein zu geringes Fächerangebot in Grund- und Leistungskursen (v. ALT-STUTTERHEIM 1976, 1980).

Zur Frage des Leistungsdrucks und Schulstresses in der Oberstufe ist vielleicht am aufschlußreichsten die Untersuchung von SCHMIED (1982b). Ihm gelingt mit der Verbindung von Gruppeninterview und schriftlicher Erhebung recht überzeugend der Nachweis, daß gerade zu diesem Thema Schüler geneigt sind, Stereotype der kritischen öffentlichen Meinung zu reproduzieren, bei genauerer Nachfrage nach ihrer persönlichen, konkreten Erfahrung aber durchaus differenzieren, Streßsituationen bezeichnen und gegenüber den normalen Anforderungen des Schulalltags, die von der Mehrheit nicht als übermäßig belastend empfunden werden, abheben. Analoge Ergebnisse berichtet Schmied hinsichtlich der behaupteten Konkurrenzsituation zwischen Schülern der neuen gymnasialen Oberstufe. Einerseits wird die Feststellung eines harten Konkurrenzkampfes allgemein als zutreffend betrachtet, für die eigene Schulsituation aber mehrheitlich klar zurückgewiesen.

Selbstverständlich fallen die Befragungsergebnisse nicht durchweg positiv für die reformierte Oberstufe aus: Kritisiert wird von z. T. beträchtlichen Prozentsätzen (insbesondere der bayerischen Kollegiaten) die unzureichende Beratung, der ungünstige individuelle Stundenplan, die andauernde Belastung durch die kumulative Punktebewertung, die Überfülle des Stoffplans (v. ALT-STUTTERHEIM 1980). Dabei wird von einem Teil der Schüler bemängelt, was einem anderen gerade als Vorzug erscheint, die Möglichkeit der spezialisierenden Vertiefung z. B. und die Wahlfreiheit.

Solche widersprüchlichen Bewertungen mögen auf tatsächliche Unterschiede in der Situation der einzelnen Schulen zurückzuführen sein oder auf unterschiedliche Wahrnehmung ähnlicher Situationen durch Schülergruppen mit unterschiedlichen Voraussetzungen. Für letztere Annahme sprechen insbesondere Ergebnisse von SCHMIED (1982b). Er charakterisiert eine Teilgruppe seiner Stichprobe von Oberstufenschülern, die den Leistungsdruck als besonders stark empfindet: Diese Schüler akzeptieren prinzipiell die Leistungsanforderungen der Schule, erbringen aber insgesamt schwächere Leistungen; sie fühlen sich sozial isoliert und beklagen Konkurrenzverhalten und mangelnde Solidarität; die Schulerfahrung ist für sie insgesamt stark negativ getönt. Nach Meinung des Autors ist dies die Schülergruppe, für die die institutionellen Voraussetzungen der reformierten

Oberstufe besonders ungünstige sind. Dies mag in der Tat der Fall sein, obwohl erst eine vergleichende Betrachtung die Frage zu prüfen erlaubte, ob die psychosoziale Situation dieser Schüler wesentlich durch die neue Organisationsform bedingt ist. Die Untersuchung von HUMMER (1979), die einen Vergleich mit Schülern der traditionellen Oberstufe einschließt, zeigt jedenfalls keinen Unterschied zwischen beiden Gruppen in der Antwort auf die Frage, ob sie sich an der Schule wohlfühlten. Die auffälligsten Unterschiede zwischen Schülern beider Oberstufentypen findet sie hinsichtlich der Ausprägung von Interessen und Wertorientierungen. Danach führt die Wahl eines Fächerschwerpunktes die Schüler der neuen gymnasialen Oberstufe zu einer stärkeren Profilierung, aber auch gewissen Einengung ihrer damit zusammenhängenden Interessen. Dies kann zu Problemen beim Hochschulstudium für diejenigen Studenten führen, bei denen die Studienfachwahl nicht der Schwerpunktbildung in der Oberstufe entspricht (HUMMER 1982). Hinsichtlich des Schulwissens zeigen die wenigen vorliegenden Untersuchungen nur geringe Unterschiede zwischen den Gruppen. Sie erlauben jedenfalls nicht den Schluß, daß die Schüler der reformierten Oberstufe in dieser Hinsicht ungünstiger gestellt wären (KRAUSE/REINERS-LOGOTHETIDOU 1981; HUMMER 1979).

Die bisher vorliegenden empirischen Studien und Erfahrungsberichte reichen sicher nicht aus, um ein sehr detailliertes und einigermaßen vollständiges Bild der realen Situation zu zeichnen. Es fehlen insbesondere vergleichbare Untersuchungen über Erfahrungen und Einstellungen der Lehrer. Dennoch ist das Bild, das diese Studien geben, differenzierter und wohl auch realistischer als das die öffentliche bildungspolitische Diskussion weithin beherrschende, und sie bieten meines Erachtens der Erziehungswissenschaft vielfältige Argumente gegen eine Revision der Reform in Richtung auf die traditionellen Strukturen. Jedenfalls würde sie von der Mehrheit der Schüler offenbar als ein Rückschritt erfahren, als Abschneiden von Entscheidungsspielräumen, die sie nach eigener Einschätzung sinnvoll zu nutzen imstande sind. – Die vorliegenden Untersuchungen verweisen zugleich auf Mängel in der Durchführung der Reform, auf die Notwendigkeit intensiver Beratung der Schüler, enger Kooperation der Lehrer in der Kursplanung und zugleich der Eingrenzung organisatorischen Aufwands. Die Einzelschule braucht einen Spielraum, in dem sie innerhalb allgemeiner Rahmenrichtlinien die schwierige Balance zwischen einem vielfältig motivierenden Angebot an Lernmöglichkeiten und klar profilierter Schwerpunktsetzung, zwischen Differenzierung und sozialer Integration unter Berücksichtigung der jeweils besonderen örtlichen Gegebenheiten finden kann.

Die zitierten Studien geben keinen Hinweis, wie das zu erreichen wäre; aber sie demonstrieren doch eine wichtige Rolle derartiger Bildungsforschung – die des kritischen Anwalts der Bildungsreform.

Wie ich zu zeigen versucht habe, treten andere kaum minder bedeutsame Funktionen hinzu:

- die der begleitenden, optimierenden Evaluation in den frühen Entwicklungsstadien einer Reform – sei es in der institutionellen Verbindung von wissenschaftlicher Institution und Praxisfeld, sei es in einem praktischen Versuch, der die Rollenteilung zwischen Wissenschaftler und Praktiker partiell aufhebt,
- die der kritisch vergleichenden Evaluation erreichter und verfehlter Reformziele,
- die der Erforschung der großen Fragen der Lernfähigkeit und der gesellschaftlichen Funktionen des Bildungssystems, die sich zwar nicht unmittelbar auf die Reform beziehen, aus denen sich aber Reformenergien, -motive und -ziele wesentlich speisen,

– nicht zuletzt die der Analyse des Scheiterns von Reformen, die den Blick für die Komplexität eines sozialen Systems schärft, das insgesamt einer planvollen Änderung nur begrenzt zugänglich ist, das in allgemeinere soziale Zusammenhänge eingebunden bleibt, die vom Bildungssystem her kaum zu beeinflussen sind.

In der kurzen Entwicklungsgeschichte der Bildungsforschung sind immer wieder Tendenzen zu beobachten, eine einzige dieser Funktionen als die einzig fruchtbare und praktisch relevante zu propagieren. In vielen Fällen läßt sich dies als Versuch verstehen, die Paradigmen der Reform und die der Forschung einander anzugleichen. So verbindet sich etwa der Handlungsforschungsansatz in der Regel mit bestimmten Vorstellungen einer wünschenswerten pädagogischen Praxis. – Die faktische Konsequenz solcher Einengung dürfte freilich auch eine Einengung unseres Verständnisses von Entwicklungs- und Reformprozessen und ihrer Grenzen und Möglichkeiten sein.

### *Literatur*

- ACHTENHAGEN, F.: Einige Überlegungen zum gegenwärtigen Stand der Unterrichtswissenschaft. In: Unterrichtswissenschaft 7 (1979), S. 269–282.
- V. ALT-STUTTERHEIM, W.: Studieneinstellung ehemaliger Kollegiaten. Begleituntersuchung zur Kollegstufe. München 1976 (Arbeitsberichte Nr. 21. Staatsinstitut für Schulpädagogik München).
- V. ALT-STUTTERHEIM, W.: Die Kollegstufe im Urteil von Kollegiaten. Eine Befragung zur neugestalteten gymnasialen Oberstufe. München 1980 (Staatsinstitut für Schulpädagogik München, Wissenschaftliche Reihe).
- BASS, G. V.: A Study of Alternatives in American Education. Vol. I: District Policies and the Implementation of Change. Santa Monica, Ca. 1978.
- BECKER, H.: Beitrag und Einfluß der Bildungsforschung auf die Bildungsratsarbeit. In: Interaktion von Wissenschaft und Politik. Theoretische und praktische Probleme der anwendungsorientierten Sozialwissenschaften. Hrsg. vom Wissenschaftszentrum Berlin. Frankfurt a. M./New York 1977, S. 98–119.
- Bildung und Erziehung 33 (1980), Heft 1: Bildungsforschung – Retrospektive und Prognose.
- Bildungsforschung und Bildungspraxis 2 (1980), H. 1 u. 2.
- BOOTH, H.: Compensatory Preschool. Do its Effects Justify its Existence. In: Educational Review 28 (1975), S. 51–59.
- BRONFENBRENNER, U.: Is Early Intervention Effective? Washington, D. C., 1973 (Deutsch: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung. Stuttgart 1974).
- BÜHL, W. L.: Schulreform. Daten, Fakten, Analysen. Eine soziologische Kritik zum Strukturplan des Bildungsrates. München 1971.
- CHIOUT, H.: Schulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Neue Wege und Inhalte in der Volksschule. Dortmund 1955.
- DAU, R.: Projekt „Head Start“ in Kritik und Gegenkritik. In: Zeitschrift für Pädagogik 17 (1971), S. 507–515.
- DEAL, T. E./NUTT, S. C.: Promoting, Guiding, and Surviving Change in School Districts. Cambridge 1979.
- DOCKRELL, W. B./HAMILTON, D.: Rethinking Educational Research. London 1980.
- DUNKIN, M. M./BIDDLE, B. J.: The Study of Teaching. New York 1974.
- ECKERLE, G.: Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Bd. 1: Die Sicht der Lehrer. Weinheim/Basel 1980.
- ECKERLE, G./KRAAK, B.: Zur Bildungstheorie der neugestalteten gymnasialen Oberstufe. Bd. 2: Die Sicht der Schüler. Weinheim/Basel 1981.
- FLITNER, A.: Mißratener Fortschritt. Pädagogische Anmerkungen zur Bildungspolitik. München 1977.
- FRIES, M.: Die Auswirkungen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe auf die Studienfachwahl an der Hochschule – eine empirische Untersuchung. In: FTHENAKIS, W. E. u. a. (Hrsg.): Bildungswirklichkeit, Bildungsforschung, Bildungsplanung. Donauwörth 1981, S. 84–95.
- GAGE, N. L.: The Scientific Basis of the Art of Teaching. New York 1978 (Deutsch: Unterrichten, Kunst oder Wissenschaft? München/Wien/Baltimore 1979).

- GARBARINO, J.: The Meaning and Implications of School Success. In: *Educational Forum* 40 (1975/76), S. 157–167.
- HARDER, W.: Die reformierte gymnasiale Oberstufe – Ausbildung wozu? In: *Neue Sammlung* 16 (1976), S. 388–404.
- Harvard Educational Review 48 (1978), No. 2: Perspectives on the Follow Through Evaluation.
- HEINZE, T./LOSER, F. W./THIEMANN, F.: Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München/Wien/Baltimore 1981.
- HERRIOTT, R. E./GROSS, N.: The Dynamics of Planned Educational Change. Berkeley 1979.
- HOPF, D., KRAPPMANN, L./SCHEERER, H. J.: Schulstufen im Wandel. Aktuelle Probleme der Grundschule. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek bei Hamburg 1980, S. 1113–1176.
- HUMMER, A.: Schüler aus reformierten und herkömmlich organisierten gymnasialen Oberstufen. Ein Vergleich. In: *Psychologie, Erziehung und Unterricht* 26 (1979), S. 84–94.
- HUMMER, A.: Neuorganisierte gymnasiale Oberstufe und Vorbereitung auf das Studium. Manuskript 1982. Eingereicht bei Informationen – Bildung, Wissenschaft des BMBW.
- Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 27 (1981), Nr. 2: The Impact of Research on Policy and Practice in Education.
- JENCKS, CH.: Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America. New York 1972 (Deutsch: Chancengleichheit. Reinbek bei Hamburg 1973).
- KARABEL, J./HALSEY, A. H.: Introduction: Educational Research: A Review and an Interpretation. In: KARABEL, H./HALSEY, A. H. (Eds.): Power and Ideology in Education. New York 1977, S. 1–84.
- KEITEL-KREIDT, CH.: Reformen des Mathematikunterrichts in den USA. Geschichte, Reformkonzeptionen und Curriculumentwicklung. Bielefeld: Diss. 1982.
- KRAUSE, R./REINERS-LOGOTHETIDOU, A.: Kenntnisse und Fähigkeiten naturwissenschaftlich orientierter Studienanfänger in Physik und Mathematik. Die Ergebnisse des bundesweiten Studieneingangstest Physik 1978. Universität Bonn 1981.
- KUTZSCHBACH, D.: Tagebuchnotizen zum Schulalltag von Lehrern und Schülern in der reformierten Oberstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980), S. 271–279.
- LESCHINSKY, A.: Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27 (1981), S. 519–538.
- LESCHINSKY, A.: Sebald Schwarz. Erscheint im Schleswig-Holsteinischen Biographischen Lexikon 1982.
- LOHE, P.: Erfahrungen mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 26 (1980), S. 307–318.
- LOHE, P./REINHOLD, K./HALLER, H.-D.: Die Reform der gymnasialen Oberstufe und ihre Verwirklichung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In: MAX-PLANCK-INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen. Bd. 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek bei Hamburg 1980, S. 1177–1213.
- MITTER, W./WEISHAUP, H. (Hrsg.): Strategien und Organisationsformen der Begleitforschung. Fallstudien über Begleituntersuchungen im Bildungswesen. Weinheim 1979.
- NISBET, J./BROADFOOT, P.: The Impact of Research on Policy and Practice in Education. Aberdeen 1980.
- OFFE, C.: Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik. Frankfurt/Main 1975.
- REINHARDT, S.: Soziologische Defizite der Reform der gymnasialen Oberstufe. In: *Neue Sammlung* 17 (1977), S. 133–148.
- ROEDER, P. M.: Kompensatorischer Sprachunterricht. In: NÜNDEL, E. (Hrsg.): Lexikon zum Deutschunterricht. München 1979, S. 178–196.
- ROEDER, P. M.: Partizipation in der Schule. Erfahrungen über die Mitgestaltung des Unterrichts durch Schüler. In: GROHS, G./SCHWERTFEGGER, J./STROHM, T. (Hrsg.): Kulturelle Identität im Wandel. Beiträge zum Verhältnis von Bildung, Entwicklung und Religion (Dietrich Goldschmidt zum 65. Geburtstag). Stuttgart 1980, S. 179–200.
- ROSENSHINE, B. B./FURST, N. F.: The Use of Direct Observation to Study Teaching. In: TRAVERS, R. M. W. (Ed.): Second Handbook of Research on Teaching. Chicago 1973.
- ROSS, S./ZIMILES, H./GERSTEIN, D.: Children's Interactions in Traditional and Nontraditional Classrooms. New York 1975.

- SCHMALOHR, E.: Möglichkeiten und Grenzen einer kognitiven Frühförderung. In: Zeitschrift für Pädagogik 16 (1970), S. 1–25.
- SCHMIED, D.: Fächerwahl, Fachwahlmotive und Schulleistungen in der reformierten gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 11–30. (a)
- SCHMIED, D.: Leistungsdruck und Arbeitsaufwand in der reformierten gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 28 (1982), S. 31–54. (b)
- SCHWARZ, S.: Die elastische Einheitsschule. Gesamtbericht über den Lübecker Versuch ihrer Durchführung. In: Die Erziehung 8 (1933), S. 285–298.
- SEIDL, P./DREXLER, W.: Pädagogische Freiräume und administrative Regelungen: Drei Fallanalysen zur Oberstufenreform. In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), S. 211–243.
- SMITH, L. M./KEITH, P. M.: Anatomy of an Educational Innovation. An Organizational Analysis of an Elementary School. New York 1971.
- STUKAT, K.-G.: Current Trends in European Pre-School Research with Particular Regard to Compensatory Education. Windsor 1976.
- SUPPES, P. (Ed.): Impact of Research on Education: Some Case Studies. Washington, D. C. 1978.
- SWIDLER, A.: Organization without Authority. Dilemmas of Social Control in Free Schools. Cambridge, Mass. 1979.
- WEIKART, D. P.: Über die Wirksamkeit vorschulischer Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 21 (1975), S. 489–509.
- WILDE, H.: Das Buxtehuder Modell (1968). In: HECK, G./EDLICH, G./BALLAUF, T. (Hrsg.): Die Sekundarstufe II. Grundlagen – Modelle – Entwürfe. Darmstadt 1978, S. 141–160.
- Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980), H. 2: Reform der gymnasialen Oberstufe.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Peter M. Roeder, Max-Planck-Institut f. Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33

### III. Symposien: Vorträge/Berichte



## Erziehung zur Friedensfähigkeit in einer friedlosen Welt?

Die Abspaltung der Erziehung von den allgemeinen Lebensbezügen, die Errichtung spezieller Erziehungsinstitutionen wie der Schule und die Verwissenschaftlichung der Pädagogik haben das Mißverständnis entstehen lassen, daß das Erreichen bestimmter Erziehungsziele in hohem Maße von bewußtem erzieherischen Handeln abhinge. Die Professionalisierung der Erziehung, die im ausgehenden Mittelalter begann, dann in der Aufklärung starke Impulse erhielt und schließlich in der behavioristischen Psychologie und Pädagogik kulminierte, führte zu der Auffassung, daß beliebige Erziehungsziele erreichbar seien, wenn nur die „richtigen“, d. h. zweckrationale Methoden, angewendet würden. Diese Auffassung vergißt, daß die intentionalen erzieherischen Einflüsse nur die Spitze eines Eisberges darstellen, daß selbst bei hoher Pädagogisierung der Umwelt des Kindes dessen Entwicklung viel stärker von Einflüssen bestimmt wird, die unterhalb oder neben den bewußten intendierten Erziehungsmaßnahmen wirksam werden. Neben dem „offiziellen“ Lehrplan der Eltern und der Schule gibt es einen „heimlichen“ Lehrplan, der sehr viel wirksamer ist als alle geplanten Einflüsse<sup>1</sup>.

Die Komplexität des Problems kann hier nicht behandelt werden; es soll nur angedeutet werden, welche Folgen sich für die Friedenserziehung daraus ergeben. DIETER SENGHAAS hat das Problem benannt in der Frage nach der Möglichkeit der „Erziehung zum Frieden in einer friedlosen Welt“ (SENGHAAS 1969, S. 258). „Friedlose Welt“ darf man dabei nicht nur auf den Bereich des internationalen Systems beziehen, dort werden die Strukturen der Unzufriedenheit nur am augenfälligsten deutlich. Auch die zwischenmenschlichen Beziehungen in Alltagssituationen sind ebenso wie die gesellschaftlichen Strukturen in hohem Maße unfriedlich.

Ich habe Vorbehalte gegen den Ausdruck „Friedenserziehung“. Er könnte Assoziationen wecken wie „Erziehung zur Friedfertigkeit“. Eine solche Erziehung könnte Anpassung an die Strukturen der Unfriedlichkeit bedeuten, ein Sich-Abfinden mit dem gegenwärtigen Zustand der Welt. Frieden ist ein Ziel, das erst noch durch gemeinsames Handeln hergestellt werden muß. Friedenserziehung kann also nur bedeuten: Erziehung zur Friedensfähigkeit (NICKLAS/OSTERMANN 1976, S. 39 ff.). In LUTHERS Übersetzung von „eirenepoiōi“ mit „Friedfertigen“ (Matth. 5, 9) klingt durchaus aktives Handeln mit. Der griechische Text spricht von „Friedensmachern“, „Friedensstiftern“. Es ist also ein aktives Verhalten gemeint, nicht die Einübung von passiver Duldsamkeit.

---

<sup>1</sup> Zum „heimlichen Lehrplan“ vgl. ZINNECKER 1975. In dieser Veröffentlichung bezieht sich der Ausdruck vor allem auf die Ebene des sozialen Lernens neben und unterhalb der geplanten Unterrichtsveranstaltungen in der Schule. Hier wird der Ausdruck allgemeiner als Bezeichnung aller Lernvorgänge verwendet, die nicht intendiert sind.



Auf der Mikroebene der Erziehung soll also erreicht werden, was zu den Gegebenheiten auf der Makroebene von Gesellschaft und Politik im krassen Gegensatz steht. Ich möchte dieses Dilemma noch etwas genauer beschreiben.

Friedensfähigkeit ist nicht „machbar“, weil soziale Fähigkeiten sich nur in der Interaktion mit der konkret vorfindlichen Gesellschaft herausbilden und diese alles andere als friedlich ist. BRECHT läßt in den „Flüchtlingsgesprächen“ Ziffel darüber meditieren, was geschehen würde, wenn in einer idealen Schule die Kinder gerecht und verständig behandelt würden, wenn sie also zur Friedensfähigkeit erzogen würden. Die Antwort: „Alles, was sie in der Schule, im Verkehr mit den Lehrern, gelernt hätten, müßte sie draußen im Leben, das so sehr anders ist, zu den lächerlichsten Handlungen verleiten. Sie wären kunstvoll darüber getäuscht, wie sich die Welt ihnen gegenüber benehmen wird. Sie würden fair play, Wohlwollen, Interesse erwarten und ganz und gar unerzogen, ungerüstet, hilflos der Gesellschaft ausgeliefert sein“ (BRECHT 1961, S. 35).

TALCOTT PARSONS hat gezeigt, wie die konkurrenzförmige Organisation in weiten Bereichen unserer Gesellschaft ein hohes Aggressionspotential erzeugt und auf welche Weise dieses Potential, das den inneren Zusammenhalt der Gesellschaft gefährdet, kanalisiert wird. Familie und Verwandtschaftssystem auf der einen Seite und das Berufssystem auf der anderen sind nach PARSONS die Hauptproduktionsstätten der Aggression, weil das Konkurrenzsystem mit Notwendigkeit mehr „Verlierer“ produziert als „Gewinner“ (PARSONS 1964, S. 242). Psychologisch formuliert heißt dies, daß bei konkurrenzförmig strukturierten Interaktionen die Zahl der Frustrationserfahrungen die Erfolgserlebnisse übersteigen muß, da die Zahl der Konkurrenten die zu verteilenden Güter in der Regel um ein Vielfaches übersteigt. Das Konkurrenzsystem ähnelt in seiner Struktur dem Nullsummentypus der Spieltheorie. Man kann sich dies leichter an Gesellschaftsspielen des Nullsummentypus wie „Mensch ärgere dich nicht“ veranschaulichen: Es gibt einen Gewinner, aber mehrere Verlierer. (Nullsummentypus bedeutet: Gewinn und Verlust addiert ergeben Null, d. h. was ein Spieler gewinnt, verliert notwendigerweise ein anderer Spieler.) Die Strategie, die man bei einem Nullsummenspiel anwenden muß, ist immer eine doppelte: Man muß den eigenen Vorteil optimieren und den Mitspielern Schaden zufügen. So wird der eigene Gewinn immer im Zusammenhang mit dem Verlust eines anderen gesehen: Ich kann nur das gewinnen, was ein anderer verliert. So erscheint gleichsam als Naturkonstante, was nur Eigenschaft einer spezifischen Organisationsform zwischenmenschlicher Interaktionen ist, der konkurrenzförmigen<sup>2</sup>.

Wir spielen in weiten Bereichen in unseren sozialen Interaktionen Nullsummenspiele, nur daß hier mehr davon abhängt als bei einem Spiel. Wir tun dies nicht freiwillig, sondern die gegebene Struktur der Gesellschaft zwingt uns dazu. KAREN HORNEY hat dies sehr eindringlich beschrieben:

„Unsere moderne Zivilisation beruht ökonomisch auf dem Prinzip des individuellen Wettbewerbs. Das isolierte Individuum muß sich mit anderen Individuen der gleichen Gruppe in einen Kampf einlassen, muß sie überragen und häufig beiseite schieben. Der Vorteil des einen ist oft der Nachteil des anderen. Das seelische Resultat dieser Situation besteht in einer allgemeinen feindlichen

2 In der Hessischen Stiftung Friedens- und Konfliktforschung (HSFK) (Adresse: Leimenrode 29, 6000 Frankfurt/M. 1) werden im Rahmen eines Forschungsprojekts unter Leitung des Verfassers die psychischen Auswirkungen von Gesellschaftsspielen untersucht und der Versuch unternommen, Gesellschaftsspiele, die nicht dem Modell der Nullsummenspiele folgen, zu entwickeln. Vgl. HANS NICKLAS/ÄNNE OSTERMANN (1979).

Spannung zwischen den einzelnen. Jeder ist der wirkliche oder potentielle Konkurrent jedes anderen. Diese Situation wird deutlich zwischen Mitgliedern der gleichen Berufsgruppe sichtbar, trotz aller gegenseitigen Bemühungen, sich fair zu benehmen, oder Versuchen, seine Gefühle hinter höflicher Rücksichtnahme zu verbergen. Jedoch muß betont werden, daß der Wettbewerb und die potentielle Feindseligkeit, die er im Gefolge hat, sämtliche menschlichen Beziehungen durchdringen. Der Wettbewerb ist einer der allerwesentlichsten Faktoren in sozialen Beziehungen“ (HORNEY 1974, S. 178; vgl. auch MARCUSE 1969 [Anhang]).

Auch die psychologischen Folgen der Konkurrenzförmigkeit unserer Beziehungen hat KAREN HORNEY angedeutet:

„Die potentiell feindselige Spannung zwischen Individuen führt zu einer steten Erregung von Furcht – Furcht vor der potentiellen Feindseligkeit anderer, verstärkt durch eine Vergeltungsfurcht für die eigenen Feindseligkeiten. Eine andere wichtige Quelle der Furcht in einem normalen Individuum ist die Aussicht auf Mißerfolg. Die Furcht vor Mißerfolg ist sehr realistisch, weil im allgemeinen die Möglichkeiten eines Mißlingens viel größer sind als die eines Gelingens und weil ein Mißerfolg in einer konkurrierenden Gesellschaft eine realistische Vereitelung von Bedürfnissen mit sich bringt. Dies bedeutet nicht nur ökonomische Unsicherheit, sondern auch einen Prestigeverlust und alle möglichen gefühlsmäßigen Enttäuschungen“ (HORNEY 1974, S. 178f.).

Vielfältig sind die Zwänge, sich mit diesem Zustand abzufinden und sich anzupassen, weil Anpassung, wenn auch nicht Erfolg, so doch psychisches Überleben verspricht. Es ist nur folgerichtig, daß eine ganze Reihe von Büchern aus der Sachbuchliteratur unter dem Motto: „Wie habe ich Erfolg im Leben“ diese Anpassung in handfeste Lebensregeln umformuliert hat. Dazu nur ein Beispiel:

Ein Autor schreibt, im „natürlichen Spiel des Zusammenlebens“ wolle jeder möglichst viel für sich gewinnen. In diesem Kampf aller gegen alle blieben die auf der Strecke, die es nicht verstünden, sich durchzusetzen. Ein Handicap sei dabei der Glaube an eine Welt, die es nicht gäbe. Diese illusionäre Welt drücke sich in folgenden Schlagworten aus:

- Denke nicht an Dich. Nimm Rücksicht auf die anderen. Wir alle sitzen in einem Boot.
- Nur wenn Du anderen hilfst, wird auch Dir geholfen.
- Im Interesse der Gemeinschaft muß Du die eigenen Interessen zurückstellen.
- Alle für einen, einer für alle.
- Sei immer für andere da, sie werden es Dir danken.

Demgegenüber müsse man nüchtern erkennen, daß nur folgende Regeln zum Erfolg führten:

- Wer immer nur Rücksicht auf andere nimmt, ohne an sich selbst zu denken, wird ausgenutzt.
- Nachgiebigkeit wird als Schwäche ausgelegt und verleitet andere dazu, uns weiter auszubeuten.
- Niemand hilft uns, wenn er nicht selbst dabei einen Vorteil sieht (KIRSCHNER 1978, S. 15f.).

Diese Ratschläge sind realistisch in dem Sinne, als sie die konkreten Alltagserfahrungen der Menschen spiegeln. Sie wenden das affirmativ, was bei BRECHT kritisch gemeint ist.

Die Alltagsformeln des Lebenshilfe-Autors sind insofern politisch relevant, als sie für viele Menschen zugleich Interpretationsraster für die „große Politik“ darstellen. Die „Politik der Stärke“ ist für große Teile der Bevölkerung deshalb plausibel, weil sie mit diesen Alltagsformeln übereinstimmt. REAGANS straforientierte Politik der Sowjetunion gegenüber ist wie eine Illustration der Sentenz: „Wer nicht hören will, der muß fühlen.“

Eine solche, auf einen äußeren Feind fixierte Politik erfährt Verstärkung durch die innergesellschaftlich entstandenen aggressiven Triebspannungen. Es gibt zahlreiche Hemmungen, diese in den kleinen Gruppen auszuagieren, in denen sie entstanden sind. Im äußeren Feind steht ein Objekt zur Verfügung, diese Spannungen gesellschaftlich ungefährlich zu kanalisieren:

„Aggressivität gegen ihn ist daher nicht mit dem gleichen Makel der Schimpflichkeit oder mit der unmittelbaren Vergeltungsgefahr belastet wie die Aggressivität gegen die eigenen ‚Mitbürger‘. In der Feindschaft gegen den Fremden steht damit ein Mittel zur Verfügung, die hauptsächlich,

unmittelbar drohenden Gruppenkonflikte zu überwinden und ‚Einigkeit‘ zu erzielen – jedoch nur auf Kosten einer zwar weniger direkten, dafür aber weit gefährlicheren Bedrohung der Sicherheit, da die Nationalstaaten heute über so zerstörerische Waffen verfügen, daß der Krieg zwischen ihnen dem Selbstmord nahekommt.

Das ungeheure Aggressivitätsreservoir in der westlichen Welt ist also auf das schärfste gehemmt, direkten Ausdruck in jenen kleineren Gruppen zu finden, in denen es in erster Linie erzeugt worden ist. Die Gesellschaftsstruktur, die diese Aggressivität hervorbringt, prädisponiert ihre Kanalisierung in Gruppenantagonismen“ (PARSONS 1964, S. 251).

So ergibt sich auf der Ebene der Weltpolitik der gleiche Widerspruch zwischen Zielen der Friedensfähigkeit und den Erfahrungen der Menschen. DIETER SENGHAAS hat dies am Beispiel der Abschreckungspolitik gezeigt:

„Ausdruck dieses Unfriedens sind Praktiken, die auf dem gegenwärtigen Stand der internationalen Beziehungen am besten mit Abschreckung umschrieben werden. Abschreckung ist also nicht nur eine punktuelle politische Strategie, sondern eine Organisationsform internationaler Beziehungen, die in Gesellschaften, die Abschreckungspolitik betreiben, entsteht und die auf diese Abschreckungsgesellschaften zurückwirkt. Die zentrale Frage, die sich eine Friedenspädagogik zu stellen hat, ist also die: Wie ist eine Erziehung zum Frieden in einer Welt organisierter Friedlosigkeit überhaupt denkbar und möglich?“ (SENGHAAS 1969, S. 258).

Gegen die kompakte Macht der Friedlosigkeit erziehen zu wollen, erscheint hoffnungslos idealistisch. Die in die Gesellschaft und das internationale System eingebaute Gewalt ist der stärkere Erzieher. Die Tendenzen der Unfriedlichkeit vollziehen sich über die Köpfe der Menschen hinweg, wie die jüngste Rüstungseskalation zeigt. Aber dennoch ist daran festzuhalten, daß es ein von den Menschen selber produziertes Unheil ist, das ihnen als Raketen, Neutronenwaffen und Cruise missiles entgegentritt.

Welche Möglichkeit gibt es, aus diesem Teufelskreis herauszukommen? Erziehung zur Friedensfähigkeit hat nur dann eine Chance, wenn es in der Realität Ansätze zur Veränderung des Systems des Unfriedens gibt, wenn gesellschaftliche Tendenzen vorhanden sind, an die die Erziehung anknüpfen kann. Nur durch die Verbindung der erzieherischen Bemühungen mit verändernder Praxis kann Friedensfähigkeit entwickelt werden<sup>3</sup>.

Gibt es in der Realität solche Anknüpfungspunkte? Noch vor wenigen Jahren hätte man diese Frage verneinen müssen. THOMAS S. KUHN (1978) hat zur Beschreibung der Struktur wissenschaftlicher Revolutionen den Begriff des Paradigmawechsels eingeführt. Nach seinen Untersuchungen vollzieht sich der wissenschaftliche Fortschritt zunächst in der Form eines kontinuierlichen, stetigen Prozesses. In dieser Phase werden Daten gesammelt und das System des Wissens kumulativ ausgebaut. Dann aber gibt es Knoten- oder Gelenkstellen, an denen das alte Wissenschaftsparadigma durch ein neues ersetzt

---

3 MARX hat in der dritten FEUERBACH-These versucht, das Dilemma aufzulösen, das darin besteht, daß die Verhältnisse verändert werden müßten, um Menschen fähig zu machen, die Verhältnisse zu verändern: „Die materialistische Lehre von der Veränderung der Umstände und der Erziehung vergißt, daß die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muß.“ Seine Antwort lautet, daß das „Zusammenfallen des Änderns der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung... nur als revolutionäre Praxis und rationell verstanden werden“ kann. ENGELS hat in seiner überarbeiteten Fassung den Ausdruck durch „revolutionäre Praxis“ ersetzt. Diese interpretierende Veränderung ist wichtig, weil hierdurch Assoziationen wie Barrikaden und Straßenkämpfe abgewehrt werden, die eine Einengung bedeuten würden, die an dieser Stelle falsch wäre, da es Marx um die Bestimmung eines allgemeinen Verhältnisses geht (vgl.: MARX-ENGELS Werke, Bd. 3, S. 5 f. und 535).

wird. In diesen Revolutionen der Wissenschaft – die Entdeckungen von Kopernikus oder Einstein bezeichnen solche Umwälzungen – wird das alte wissenschaftliche Weltbild umgestürzt, und ein neues Paradigma setzt sich durch.

Versucht man, dieses Modell auf die Politik – im weitesten Sinn des Wortes – zu übertragen, so zeigt sich, daß es hier ähnliche Paradigmawechsel gibt. Die Reformation, die Französische Revolution und die Durchsetzung der Idee der Volkssouveränität wären Beispiele solchen Paradigmawechsels, der charakterisiert ist durch die Gleichzeitigkeit der Veränderungen im sozioökonomischen Prozeß und den Bewußtseinsformen des politischen Selbstverständnisses. Diese Uminterpretation des KUHNschen Modells im Sinne einer materialen Dialektik führt zu der Frage, ob die Anzeichen eines Paradigmawechsels verstanden werden können als Indices für die Möglichkeit einer umwälzenden Praxis.

Es gibt heute viele Anzeichen für das sich ausbreitende Gefühl der Unzulänglichkeit der traditionellen politischen Paradigmen. Die neue Sensibilität für Natur und Umwelt, der Zweifel an dem Nutzen der Kernenergie und der Großtechnologie, dem Wachstumsglauben und dem Leistungsbegriff, die zahlreichen Bürgerinitiativen und Protestbewegungen, die Frauen- und schließlich auch die Friedensbewegung signalisieren eine zunehmende Erkenntnis der Unzulänglichkeit der herrschenden Paradigmen. So gilt das Paradigma „Sicherheit durch Stärke“ keineswegs mehr unbefragt, und eine zunehmende Zahl von Menschen ist nicht mehr bereit, die Sicherung des Friedens durch die Perfektion der Mittel des Krieges und seine umfassende Verbreitung hinzunehmen. Es kann hier nicht diskutiert werden, welche sozioökonomischen Entwicklungen die Voraussetzungen für diese Veränderungen im Verständnis des Politischen waren. Aber für die Erziehung zur Friedensfähigkeit ergibt sich die Möglichkeit, hier anzuknüpfen. Die Diskussion solcher Möglichkeiten scheint mir die zentrale Frage zu sein, wenn die Friedenspädagogik aus der Beschränkung gutgemeinter, aber idealistischer Konzepte herauskommen will.

### *Literatur*

- BRECHT, B.: Flüchtlingsgespräche. Frankfurt/M. 1961.  
HORNEY, K.: Der neurotische Mensch unserer Zeit. München 1974.  
KIRSCHNER, J.: Die Kunst ein Egoist zu sein. Das Abenteuer, glücklich zu leben, auch wenn es anderen nicht gefällt. München 1978.  
KUHN, TH. S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. 2. rev. u. erg. Aufl. Frankfurt/M. 1978.  
MARCUSE, H.: Triebstruktur und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1969.  
MARX-ENGELS Werke. Bd. 3. Berlin 1962.  
NICKLAS, H./OSTERMANN, Ä.: Zur Friedensfähigkeit erziehen. München 1976.  
NICKLAS, H./OSTERMANN Ä.: Ist ein Friedensmonopoli möglich? Zur Möglichkeit der Entwicklung kooperativer Gesellschaftsspiele. Arbeitspapier des HSFK 23/1979.  
PARSONS, T.: Soziologische Theorie. Neuwied 1964.  
SENGHAAS, D.: Abschreckung und Frieden. Studien zur Kritik organisierter Friedlosigkeit. Frankfurt/M. 1969.  
ZINNECKER, J. (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim 1975.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Hans Nicklas, Hessische Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung, Leimenrode 29, 6000 Frankfurt/M.



# Schulpluralismus unter Staatsaufsicht statt Schuldirektismus in Staatshoheit

WOLFGANG KLAFFKI

## *Vorbemerkungen zum Bericht über das Symposium*

Der Untertitel des Symposiums lautete: Freie (private und staatliche) Schulen in der Schulverfassung unserer freiheitlich-demokratischen Grundordnung und der Musterentwurf des Deutschen Juristentages für ein Landesschulgesetz. – Das Programmheft für den Kongreß erläuterte die Fragestellung des Vorhabens und die Vorbereitungen, auf denen das von HANS-CHRISTOPH BERG, WOLFGANG KLAFFKI und DORIS KNAB geplante und geleitete Symposium beruhte, folgendermaßen:

„Viele ‚Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen‘ (DÖRFELD 1869) warten seit Generationen auf eine allgemeine und durchgreifende Reform. Inzwischen sind einerseits viele einzelne bewegliche Schulen und Schulverbände eigene Reformwege gegangen – via Privatschulrecht oder via Versuchsschulstatus –, und schließlich sind 2000 Privatschulen seit 1953 in der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen zusammengekommen und haben sich seit 1978 auf gemeinsame pädagogische und schulrechtliche Grundsätze geeinigt. Andererseits hat ... im Frühjahr 1981 der Deutsche Juristentag (nach Vorarbeiten des Bildungsrats 1970 und 1973) eine umfassende Neuorientierung auch des staatlichen Schulrechts auf mehr Rechtmäßigkeit und zugleich mehr Liberalität hin geschaffen. Werden künftig diese beiden kraftvollen Schulreformbewegungen zueinanderfinden – ähnlich wie seinerzeit Gesamtschulen und Bildungsrat –, und werden sie gemeinsam im Zusammenspiel mit Normalschulen und Schulverwaltungen die vorherrschende Schulwirklichkeit samt zugehöriger Schulrechtswirklichkeit in Richtung Bildungsfreiheit weiterbilden können? Mit dieser Leitfrage haben wir in den letzten Monaten in mehreren Gruppen von Alternativ- und Normalschullehrern und -leitern sowie juristischen beraterischen Erziehungswissenschaftlern das Verhältnis von Pionierschulwirklichkeit und Schulgesetzentwurf an sechs relativ freien privaten und staatlichen Schulen erkundet.“

Dies war ein besonderes Element bei der Vorbereitung dieses Symposiums: Im Laufe etwa des letzten halben Jahres vor dem Kongreß hatten Arbeitsgruppen von meistens vier Personen – Mitglieder der Kommission Schulpädagogik/Didaktik und weitere, an Schulinnovationsfragen interessierte Kollegen aus Alternativ- und Regelschulen und aus der zweiten Lehrerbildungsphase – je eine, z.T. auch mehrere unter sechs ausgewählten privaten oder staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung ein- bis zweimal besucht, um durch Schulhospitation, Unterrichtsbesuche und Gespräche mit Schulleitern, Lehrern, Schülern und Eltern Eindrücke über charakteristische Momente, Bedingungen, Spielräume, Schwierigkeiten, vor allem: über rechtlich und institutionell bedingte Freiheitsgrade und Begrenzungen der pädagogischen Gestaltungsmöglichkeiten in den einzelnen Schulen zu sammeln und die Einschätzung der Betroffenen kennenzulernen. Die Auswahl der sechs Schulen erfolgte zwar nicht zufällig, war aber doch stark von bereits bestehenden Kontakten der Initiatoren des Symposiums zu bestimmten Schulen geprägt und beanspruchte selbstverständlich nicht Repräsentativität für das ganze Spektrum innovativer Schulen in der Bundesrepublik. Die Notwendigkeit, die Gesamtzahl der zu berücksichtigenden Schulen zu begrenzen, zwang bedauerlicherweise dazu, etwa auf Beispiele für Montessori-Schulen, Schulen im Sinne des Jena-Plans von PETER PETERSEN u. ä. zu verzichten.

Die Vorarbeit durch Schulbesuche schlug sich in der Programmgestaltung des Symposiums nieder: Die Grundlage der Gespräche bildeten – neben der „Pflichtlektüre“ der zentralen Teile des Musterentwurfs für ein Landesschulgesetz des Deutschen Juristentages (vgl. DEUTSCHER JURISTENTAG 1981) – Berichte von Vertretern der sechs ausgewählten Schulen, die durch teils vor Beginn, teils während des Kongresses vorgelegte Informationspapiere gestützt wurden. Die Vorstellung der Schulen wurde durch Stellungnahmen aus dem Kreis der jeweiligen Besuchergruppe ergänzt. In Ansätzen stellten die Berichterstatter und Kommentatoren jeweils Bezüge zum Musterentwurf für ein Landesschulgesetz des Deutschen Juristentages her.

Nach der Einleitung in das Symposium durch WOLFGANG KLAFFKI und CHRISTOPH BERG wurden folgende Schulen in Berichten (B) und Kommentaren (K) vorgestellt:

- die Friedenschule Münster als katholische Gesamtschule durch ALOIS ALDER (B), JOACHIM DIKOW und DORIS KNAB (K);
- die Evangelische Schulgenossenschaft Reutlingen durch KARLHEINZ POTTHAST (B), FRIEDEMANN MAURER und ALBRECHT H. DANNEBERG (K);
- die Glocksee-Schule Hannover als staatliche freie Schule durch BARBARA BOTH (B), RUDOLF MESSNER und RENATE STUBENRAUCH (K);
- das Landerziehungsheim Neubuern durch MARIA FRIEDERIKE RIEGER (B), ILSE LICHTENSTEIN-ROTHER und ALBRECHT H. DANNEBERG (K);
- die Laborschule Bielefeld als staatliche Versuchsschule der Universität Bielefeld durch HANS-J. KNOPF (B), HARTMUT VON HENTIG und ECKEHARD HOFFMANN (K);
- die Hibernia-Waldorf-Schule in Wanne-Eickel durch PETER SCHNEIDER (B), HERRN HEINEMANN, Frau SCHUH und ARIANE GARLICH (K).

Die „Podiumsdiskussion“ am 24. 3. als Auftakt der Gesamtaussprache leiteten RAIMUND WIMMER (der frühere Vorsitzende der Schulrechtskommission des Deutschen Juristentages) und JOHANN PETER VOGEL (geschäftsführendes Vorstandsmitglied der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen) mit Kurzreferaten zum Juristentags-Schulgesetzentwurf und zu den darauf bezogenen Teilen der Schulberichte und -kommentare ein.

Das Ziel des Symposiums bestand darin, in einem ersten Anlauf einerseits pädagogische Erfahrungen, Probleme, Möglichkeiten einiger „freier“ Schulen im Lichte des auf die rechtliche Sicherung pädagogischer Freiräume und die Erweiterung demokratischer Partizipationschancen gerichteten Schulgesetzentwurfes zu erörtern und andererseits diesen Entwurf daraufhin zu befragen, wie weit er begründbaren pädagogischen Zielsetzungen innovativer Schulen gerecht wird und ihre weitere Entwicklung fördern könnte und wo er der Überarbeitung und Verbesserung bedarf. In diesem Sinne formulierte die Leitungsgruppe am Ende des Symposiums einige zusammenfassende Fragen und Thesen, die allerdings nicht mehr ausführlich diskutiert werden konnten. Sie können u.E. – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – als Leitlinien künftiger Diskussionen sowie als Anstoß zu weiteren schulpraktischen Erprobungen und zur Fortentwicklung des „Musterentwurfes“ für ein Landesschulgesetz dienen. Die Kommission Schulpädagogik/Didaktik plant, das Thema im Kontakt mit Schuljuristen weiterzuverfolgen.

Für den hier vorgelegten Bericht mußte im Einvernehmen mit den Referenten aus den z.T. überarbeiteten Arbeitspapieren und Referaten eine Auswahl getroffen werden. Stellvertretend für die hier nicht aufgenommenen Symposiumsbeiträge von KARLHEINZ POTTHAST, PETER SCHNEIDER, RAIMUND WIMMER, WOLFHARDT DOMES, JOACHIM DIKOW und Vertretern der Laborschule Bielefeld wird auf thematisch einschlägige Veröffentlichungen dieser Kollegen verwiesen (vgl. SCHNEIDER 1982; POTTHAST 1981; WIMMER 1978/1980; FAUSER/FLITNER 1981; DIKOW 1979; v. HENTIG 1971, SCHULLEITUNG DER BIELEFELDER LABORSCHULE 1982).

## *Literatur*

- DEUTSCHER JURISTENTAG: Schule im Rechtsstaat. Bd. I. Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. München 1981.
- DIKOW, J.: Die Kosten der Friedenschule und weitere Aufsätze. In: REGENBRECHT, A./DIKOW, J./ALDER, A.: 10 Jahre Friedenschule. Münster 1979.
- FAUSER, P./FLITNER, A.: Pädagogen und Paragraphen. Bildungspolitisches Gespräch über den Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 625–633.
- HENTIG, H. v. u. a.: Die Bielefelder Laborschule. Stuttgart 1971.
- POTTHAST, K.: Das Miteinander in der Schule. Vorschläge für eine christliche Erziehung. Gütersloh 1981.
- SCHNEIDER, P.: Einführung in die Waldorf-Pädagogik. Stuttgart 1982.
- SCHULLEITUNG DER BIELEFELDER LABORSCHULE: Die Laborschule an der Universität Bielefeld (Kurzinformation). Bielefeld 1982.

- WIMMER, R.: Konturen einer gerechten Schule – und was das Recht dafür tun kann. In: Z. f. Päd. 26 (1980), S. 775–788.
- WIMMER, R.: Mehr Freiheit für eine bessere Schule. In: Schulmanagement (1978), H. 4, S. 28f. u. S. 68ff.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. W. Klafki, Erziehungswissenschaftliches Seminar der Universität Marburg, Am Krummbogen 28, Block B, 3550 Marburg



Zur Einleitung dieses Symposiums werde ich Ihnen in der Hauptsache die Programmbegründung von uns drei Organisatoren vortragen – von Herrn KLAFFKI, Frau KNAB und mir –, die wir im Sommer 1981 an die Mitwirkenden des Symposiums verschickt haben und die von ihnen mindestens hingenommen, in vielen Fällen auch ausdrücklich gebilligt wurde. Wenn diese Programmbegründung nun auch kein Programm einer neuen Gruppierung ist, so ist sie doch mehr geworden als ein nur persönlicher Einzelvorstoß und spricht darum im gewichtigeren „Wir“. Allerdings möchte ich die sechs Punkte dieses Wir-Textes durch zwei Bemerkungen erweitern. Die erste Bemerkung betrifft die erste der beiden Gegenüberstellungen im Symposionsthema: Schulpluralismus statt Schuldirektismus.

Die Reformpädagogische Bewegung hatte bekanntlich schon in der späten Wilhelminischen Zeit nach 1900 und vollends zur Zeit der Weimarer Republik im privaten und im staatlichen Schulwesen eine Fülle und Vielfalt grundlegend anderer Schulgestaltungen zwischen den herrschenden Normschulen anzusetzen vermocht: Berthold-Otto-Schulen, Landerziehungsheime, Montessorischulen, Waldorfschulen, Lebensgemeinschaftsschulen, Arbeits- und Produktionsschulen, Schulfarmen u. a. „Die Reformation der Schule“ (BERTHOLD OTTO) zielte mit grundlegenden, „reformatorischen“ Veränderungen von Schulorganisation, Lehrplänen, Didaktik und Methodik, Schulverfassung, Bildungsphilosophie und Erziehungsstil auf einen durch die Moderne erforderten Gestaltwandel der Schule; „reformatorisch“ war aber auch ihr Rückgriff auf die große pädagogische Tradition (wie beispielsweise derjenige KERSCHENSTEINERS auf PESTALOZZI). Offenkundig für jeden Betrachter war es eine Vielfalt *einseitiger* Schulgestaltungen; aber die reformpädagogische Bewegung blieb verbunden zum einen durch die allen gemeinsame Abkehr von der alten Schule, vom „öden Belehrungskäfig“ (KERSCHENSTEINER), zum anderen durch praktischen Erfahrungsaustausch und zum dritten durch theoretischen Vergleich: PETERSEN, von der Hamburger Lichtwarkschule kommend und die Jenaer Universitätsschule umgestaltend, durchmusterte die Landerziehungsheime; KARSEN, mit den Gemeinschaftsschulen verbunden, lernte von der Gaudigschule und von der Waldorfschule; Montessorischulen und der Bund Entschiedener Schulreformer tagten gemeinsam. Aber bevor aus dem fruchtbaren Nebeneinander und Miteinander und Gegeneinander der vielfältigen Einseitigkeiten die für die Moderne gültige Schulgestalt herausgebildet und begriffen werden konnte (vgl. etwa HILKER, mit Hinweis auf TOLSTOI: Deutsche Schulversuche; NOHL: Die Theorie der Bildung; PETERSEN: Jenaplan), schnitt die faschistische Gleichschaltungspolitik und die Politik der verbrannten Erde und ermordeten Menschen – memento ADOLF REICHWEIN – diese freiheitliche Schulentwicklung in Deutschland ab. THEODOR WILHELMS Hinweis auf die nicht ausgestaltete, nicht Gestalt gewordene Reformpädagogik trifft also leider zu – aber man muß auch diese Gründe hinzufügen. In der Nachkriegszeit gelang die Wiedererweckung eines praktischen und theoretischen Schulpluralismus verständlicherweise nur mühsam und teilhaft (Tübinger Beschlüsse; Frankfurter Forschungen in der HIPF; Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen). Immerhin gibt es im gegenwärtigen Schulwesen neben der überwiegenden Mehrheit von Normschulen zahlreiche staatliche Alternativschulen (wie die Laborschule Bielefeld, die Kennedyschule in Berlin, die Glockseeschule in Hannover, Montessorischulen; auch die Gesamtschulen wären beizuziehen), und in der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen sind zweitausend nichtstaatliche Schulen zusammengeschlossen. In der pädagogischen Diskussion liegen z. B. seit 1979 die repräsentativen Bände „Klassiker der Pädagogik“ vor, in denen u. a. endlich nebeneinander BERTHOLD OTTO, MARIA MONTESSORI, HERMANN LIETZ, RUDOLF STEINER, PETER PETERSEN sowie in internationalem Ausblick DEWEY und MAKARENKO vorgestellt sind. Diese faktische und konzeptionelle Spannweite setzt verpflichtende Maßstäbe für Schulgestaltung samt Schulrechtsgestaltung: Man kann eben die so dringend erwünschte neue Schulgestalt nicht dirigistisch machen, sondern kann sie nur pluralistisch „kommen lassen“. Ich wende mich der zweiten Gegenüberstellung im Symposionsthema zu: Staatsaufsicht statt Staatshoheit.

„Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“ – so steht es zwar im Grundgesetz. Aber: „Der an den Staat gerichtete verfassungsrechtliche Auftrag zur ‚Schulaufsicht‘ wird in der Rechtsprechung des Bundesverwaltungs- und Bundesverfassungsgerichts in einem umfassenden Sinne als ‚die Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation, Planung, Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens‘ (BVerwG) verstanden“ (DEUTSCHER JURISTENTAG, S. 359). Es handele sich um einen „extensiven Schulaufsichtsbegriff“ (S. 26), der „weit über die sonst übliche Bedeutung von ‚Aufsicht‘ hinausreicht“ (S. 297). Zur triftigen Bezeichnung der tatsächlichen, ‚historisch gewachsenen‘ bzw. historisch durchgesetzten Praxis hat darum HECKEL 1976 den Terminus „Schulhoheit“ vorgeschlagen und von dem dann wieder in üblichem Sinne zu brauchenden Terminus „Schulaufsicht“ abgehoben (vgl. HECKEL/SEIPP 1976). Auch WIMMER hat 1976 an dieser Diskrepanz von grundgesetzlicher und höchstrichterlicher Begrifflichkeit angesetzt, hat damals aber nicht eine Änderung der höchstrichterlichen Rechtsprechung gefordert, sondern eine Grundgesetzänderung vorgeschlagen („... Verantwortung des Staats“) (vgl. WIMMER 1976), denn „der Verfassungsgeber ist wohl gehalten, deutlich vom Verfassungswortlaut abweichenden faktischen Entwicklungen und Verfassungsauslegungen ... seine Aufmerksamkeit nicht zu versagen“ (WIMMER 1978, S. 72). Bekanntlich ist bislang solch eine Anpassung des Grundgesetzes an die Bundesgerichte noch nicht vollzogen worden, auch nicht umgekehrt – noch immer besteht für das Schulwesen die Diskrepanz zwischen grundgesetzlicher Staatsaufsicht und höchstrichterlicher Staatshoheit. Immerhin sind im vorliegenden Schulgesetzentwurf m.E. deutliche Anzeichen für eine Restriktion der übermäßigen Begriffsextension festzustellen, selbst wenn letztendlich an einer liberalisierten staatlichen Schulhoheit festgehalten wird. – Auch um diese Liberalisierung zu fördern, haben wir uns zu diesem Symposionsthema entschlossen. Und wie der Untertitel ausweist, halten wir für diese beiden Entwicklungen den Beitrag der Freien Schulen zum Juristentagsvorstoß für unentbehrlich.

Nach dieser Vorbemerkung nun zum Haupttext, den DORIS KNAB, WOLFGANG KLAFFKI und ich formuliert haben:

1. Die Diskussion über das Schulrecht, aber auch das Schulrecht selber ist in den siebziger Jahren vor allem durch die Forderung nach Verrechtlichung, d.h. Vergesetzlichung wesentlicher Entscheidungen in Bewegung gekommen. In diesem Zusammenhang ist auch die Diskussion über die pädagogische Freiheit des Lehrers, über eine größere Selbständigkeit der einzelnen Schule und über die „Partizipation der Betroffenen“ wieder aufgenommen worden oder hat neue Impulse bekommen, z.B. durch Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats (vor allem 1970 und 1973). In dieser Debatte geht es nicht nur um Schulrechtsgestaltung, sondern um Schulgestaltung. Sie sollte deshalb von der Schulpädagogik unter mehreren Perspektiven aufgenommen und weitergeführt werden. Dem soll das Symposion dienen.

2. Eine Entwicklungslinie führt von den Verhandlungen des 51. Deutschen Juristentags (1976) zum „Entwurf für ein Landesschulgesetz“, den eine Kommission Schulrecht des Juristentags 1981 vorgelegt hat (vgl. DEUTSCHER JURISTENTAG 1981). Dieser Musterentwurf versucht in seinen 120 Paragraphen erstens eine übersichtliche Ordnung der Gesetzesmaterie samt einer Synopse der derzeit gültigen elf Landesschulgesetze. Zweitens versucht die Kommission Wege zur Komplettierung, Präzisierung und Liberalisierung des Schulrechts zu zeigen. „Den Lehrern wird pädagogische Freiheit im Rahmen der geltenden Rechtsvorschriften und Konferenzbeschlüsse gewährleistet; durch Begrenzung der staatlichen Aufsichtsfunktionen über die Schule wird diese Freiheit genauer beschrieben“ (S. 21). An diesem Beispiel deutet sich die komplizierte Leitlinie dieses Vorschlags an: durch ein sparsames, klares und kraftvolles Gesetz der im Erlaßdschungel zugewucherten pädagogischen Freiheit aufzuhelfen. Die pädagogischen Konsequenzen dieses Entwurfs sollten im einzelnen geprüft werden.

3. Eine zweite Entwicklungslinie ist weit weniger beachtet worden. Schon 1971 haben die in der Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen zusammengeschlossenen Trägergruppen –

Bund der Freien Waldorfschulen, Arbeitskreis Evangelischer Schulbünde, Arbeitskreis Katholischer Freier Schulen, Verband Deutscher Privatschulen, Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime – aufgrund langjähriger Erfahrungen Leitlinien zur Weiterentwicklung der überkommenen Schulverfassung vorgelegt. Privatschule und Staatsschule seien beide historisch abgelebte Schulgestalten und ergo auch abgelebte Schulrechtskategorien. Privatschule und Staatsschule müßten sich beide weiterbilden zur Freien Öffentlichen Schule. Nicht länger auch sei die Privatschule am Maßstab der Staatsschule zu messen, genausowenig umgekehrt, sondern beide müßten dem Maßstab einer menschengemäßen Pädagogik gerecht werden. „So ergibt sich das Bild eines gewandelten Bildungswesens: aus einem einheitlichen Staatsschulsystem, dem die Privatschulen subsidiär zugeordnet waren, wird sich ein öffentlich verantwortetes Schulwesen entwickeln müssen, bestehend aus einer Vielfalt mehr oder weniger selbständiger Schulen“ (FREIE SCHULE I, S. 21). Dieser Grundgedanke wurde dann weitergeführt zum „Modell eines Gesetzes für Schulen in freier Trägerschaft“ mit der Perspektive: „Das Recht der Freien Schulen als Modell für ein allgemeines Schulrecht.“ – Seither hat sich die neue Gruppierung der Alternativschulen (Glockseeschule u. a.) entwickelt, und in den Gesamtschulen haben sich wichtige Schulrechtserfahrungen und Schulrechtsvorstellungen gezeigt. Bemerkenswert ist auch, daß es Montessorischulen als private, kirchliche, kommunale und staatliche Schulen gibt. Für eine realistische Behandlung der dringlichen Schulverfassungsfragen ist das Aufgreifen des Erfahrungspotentials dieser (privaten und staatlichen) Freien Schulen unentbehrlich.

4. Weiter auszubauen ist sicher der internationale Vergleich, wenn die fällige Schulverfassungsdebatte so umfassend wie nötig dimensioniert werden soll. Ein Beispiel dafür ist die Bearbeitung des Themas „Gesamtschule – Schule Europas“ auf der Berliner Tagung der GEMEINNÜTZIGEN GESELLSCHAFT GESAMTSCHULE (1978). Das gleiche gilt für die historische Dimension schulrechtlicher Probleme und für ihre interdisziplinäre Bearbeitung.

An dieser Stelle ist eine Zwischenbemerkung zur Spannweite der Schulverfassungsdebatte und zur Relativierung unserer Beiträge zweckmäßig: Es hat zehn Jahre gebraucht vom Neubeginn der praktischen und theoretischen Gesamtschularbeiten bis zu jener bilanzierenden Berliner Gesamtschultagung von 1978 unter dem herausfordernden Leitthema „Gesamtschule – Schule Europas?“, ein Jahrzehnt großer quantitativer und qualitativer Bemühungen in Bildungsforschung und Bildungspolitik. Ähnlich wie seinerzeit die Bildungsratsempfehlung zur Gesamtschule von 1969 den Durchbruch der Schulstrukturdebatte markierte, so markiert m. E. der Landesschulgesetzentwurf des DEUTSCHEN JURISTENTAGS (1981) nach mancherlei Wetterleuchten den Durchbruch zur großen Schulverfassungsdebatte (Schulverfassung auch – sensu JENCKNER – im weiteren Sinn: als gesamtstaatliche Bildungsverfassung). Aber es sollte uns klar sein, daß ebenfalls ein Jahrzehnt intensiver Diskussion und weitgreifender und tiefgründiger Forschungen erforderlich ist, bis wir analog zur Gesamtschultagung kundig das Thema „Staatsschule – Schule Europas?“ anpacken und beispielsweise die bundesdeutsche Staatsschulquote von 95% in der europäischen Bandbreite (zwischen Schweden 99% und Holland 35%) lokalisieren können, bis wir die qualitative, die historische Hintergrunddynamik der europäischen Staatsschulquoten (beispielsweise den genossenschaftlichen Faktor im dänischen Schulwesen) oder die Zusammenhänge von Staatsschulquoten und Staatslastquoten international durchgearbeitet haben werden. Erst am Ende einer mehrjährigen und breiten (nicht bloß von wenigen Spezialisten geführten) Diskussion kann ich mir eine kundige und reife Entscheidung beispielsweise darüber vorstellen, ob unsere 95% Staatsschulquote (also neunzehn Staatsschulen gegenüber einer Privatschule) wirklich der historischen Weisheit allerletzter Schluß ist – ich vermute: nein, aber ich kann vorläufig kaum mehr als vermuten – oder ob nicht eine 75%- oder 65%-Staatsschulquote eine gesündere, zugleich wagemutigere und verantwortlichere und bedarfsge-rechtere Mischung brächte.

5. Das geplante Symposion soll zunächst nur die Anstöße aufnehmen und weiterführen, die von der Kommission Schulrecht des Juristentags und von den Freien Schulen kommen. Zwar verstehen sich die Vorschläge der Juristenkommission nicht als bildungspolitischer, sondern als bildungsrechtlicher Beitrag zur Verbesserung des Schulwesens. Der Vorschlag würde jedoch unterschätzt, beurteilte man ihn nur als den Versuch, die elf geltenden Landesschulgesetze in liberaler Richtung zu harmonisieren. So ist zu fragen: Welches pädagogische Schulbild ist bei den Regelungsvorschlägen leitend gewesen? Wer waren die pädagogischen ghost-writer der Schulgesetzkonstrukteure (abgesehen von den vier beteiligten Erziehungswissenschaftlern)? Waren es die hochkomplexen Mammutschulen der siebziger Jahre, waren es die alten Schulgestalten der Reformpädagogik, oder war es eine nicht näher definierte „Normalschule“? An welcher wirklichen oder wirklich möglichen Schulgestalt haben die potentiellen Gesetzgeber zuerst einmal pädagogisch Maß genommen? Da wir auf diese Frage nach dem gesetzgebungsleitenden Schulbild keine klare Antwort gefunden haben, wollen wir den Kommissionsentwurf in zweierlei Richtung erweitern: Erstens sollen zu den vielen Juristen und wenigen Erziehungswissenschaftlern nunmehr zusätzliche Erziehungswissenschaftler und vor allem Schulvertreter hinzukommen. Zweitens wollen wir uns durch die Schulgesetze hindurchfragen bis zu einigen maßgeblichen Freien Schulen – gerade auch Freien Gesamtschulen –, von denen wir eine zeitgemäße Erneuerung des reformpädagogischen Erbes erhoffen. Inmitten solcher Schulwirklichkeiten wollen wir den Schulgesetzentwurf auf die pädagogische Probe stellen: Paßt und hilft dieses neue Schulgesetz für die Gestaltung einer katholischen Gesamtschule, einer evangelischen Schulgenossenschaft, einer freien Grundschule, einer offenen Gesamtschule, eines Landerziehungsheims und einer doppelqualifizierenden Waldorfschule?

6. Die erhofften Ergebnisse: Paßt und hilft das neue Gesetz besser als das alte zur bildungsförderlichen Gestaltung einer neuen Schule, und was heißt konkret in diesen sechs Schulen und im Gesetzentwurf „Bildung“ und „gute Schule“? Auf diese Leitfrage erhoffen wir erstens ein Dutzend erfahrungsgesättigter und praktikabler Verbesserungsvorschläge für den Entwurf – vielleicht zur Lehrplanentwicklung, zur Schulbuchwahl, zur Ausbildung, Anstellung und gegebenenfalls zur fairen Kündigung von Lehrern, zur schulinternen Wirtschaftsführung und Rechnungslegung, zur langfristigen und gleichwohl flexiblen Stundenplangestaltung, zur Eltern„arbeit“, zur Erfolgeinschätzung und Berichtslegung, zur schuleigenen Bildungsforschung u. dgl. Wir erhoffen also Verbesserungsvorschläge, die sich an diesen Pionierschulen als so fruchtbar und wetterfest erwiesen haben, daß sie als allgemeine, flexibel auslegbare Regeln tauglich erscheinen. Neben dieser Perfektionierung des Gesetzentwurfs erhoffen wir zweitens seine Dynamisierung, wie das auf dem Hintergrund von HECKELS historischer Skizze – mindestens als Erfordernis – deutlich werden mag: „Will man die Lage überspitzt charakterisieren, so könnte man sagen, Schulrecht und Schulverwaltung seien in Preußen vor der STEIN-HARDENBERG-schen Reform und in den anderen Ländern zeitlich an der entsprechenden Stelle stehengeblieben, sie behielten im großen und ganzen Geist und Praxis des absoluten Polizei- und Wohlfahrtsstaates bei. Sie machten die Entwicklung der kommunalen Selbstverwaltung, den Liberalismus, die Demokratisierung des öffentlichen Lebens, die Umgestaltung des absoluten Staates zum Rechtsstaat nur zögernd mit. ... Das Bemühen, bisher Versäumtes nachzuholen und das Schulrecht der allgemeinen Entwicklung des Rechts und des politischen Denkens anzupassen, erklärt die heutige Aktivität im Bereich der Schulgesetzgebung“ (HECKEL/SEIPP 1976, S. 12). Im Zuge dieser Nachholbewegung stellen wir unsere Leitfrage daher ausdrücklich an Entwicklungspioniere, nämlich an

einige (relativ) freie Schulen, die den Privatschulstatus oder den Versuchs- (bzw. Modell)schulstatus so mit pädagogischem Eigenleben erfüllt haben, daß sie (mindestens faktisch) ein (relativ) hohes Maß an Selbstand und Autonomie erwirkt haben – jedenfalls im Vergleich zu den vielen fremdgerelgerten und ferngesteuerten bundesdeutschen Normalschulen. Mit dem Regelwerk solcher selbständiger guter Schulen wollen wir den neuen Schulgesetzentwurf vergleichen, damit im Fernblick auf die Freien Schulen als Regelschulen sich auch für die heutigen normierten Normalschulen ein rechtlicher Weg bahnt: heraus aus dem abgelebten Schuldirigismus in Staatshoheit zu einem zukünftigen Schulpluralismus unter Staatsaufsicht.

### *Literatur*

- DEUTSCHER JURISTENTAG: Schule im Rechtsstaat, Bd. I. Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages. München 1981.
- GEMEINNÜTZIGE GESELLSCHAFT GESAMTSCHULE: Bundeskongreß 1978: Gesamtschule – Schule Europas. Arbeitsmaterialien 2/78. Hamburg 1978.
- HECKEL, H./SEIPP, P.: Schulrechtskunde. Neuwied <sup>5</sup>1976.
- WIMMER, R.: Mehr Freiheit für eine bessere Schule. In: Schulmanagement (1978), H. 4, S. 28f. u. S. 68–72.
- ARBEITSGEMEINSCHAFT FREIER SCHULEN (Hrsg.): Soziale Funktion der Freien Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Begründung und Darstellung. Stuttgart <sup>2</sup>1976 (FREIE SCHULE I).

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. H.-Ch. Berg, Universität Marburg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Krummbogen 28, Block B, 3350 Marburg

Innerhalb dieses Symposions soll als erstes Beispiel einer Schule in freier Trägerschaft die Arbeit an der Friedensschule Münster vorgestellt werden. Diese Arbeit ist insbesondere durch drei Charakteristika der Schule bestimmt:

- Die Friedensschule ist eine integrierte und differenzierte Gesamtschule in der Trägerschaft der Diözese Münster. Zusammen mit sechs anderen Schulen gehört sie zum ersten Jahrgang des 1969 begonnenen Gesamtschulversuchs NRW; sie ist die einzige kirchliche Schule, die diesen Versuch mittrug.
- Die Friedensschule ist eine Ganztagschule mit Fünf-Tage-Woche. Zusätzlich zum Pflichtunterricht nach den üblichen Stundentafeln werden Übungsstunden, Klassenleiterstunden, Förderunterricht, Freizeitangebote und Arbeitsgemeinschaften angeboten. Diese Ganztagsangebote bieten gezielte Arbeits- und Übungsmöglichkeiten; sie fördern die individuellen Interessen der Schüler und verstärken die Zusammenarbeit zwischen den Schülern und zwischen Lehrern und Schülern.
- Die Friedensschule ist eine katholische Schule. Das kommt zunächst in den Angeboten der Schulseelsorge zum Ausdruck: in Schulgottesdiensten, religiösen Schulwochen und Ferienseminaren, in Jugendgruppenarbeit, Einsatz für die Dritte Welt und Friedenswallfahrt. Im Unterricht bemüht sich die Friedensschule um eine Begegnung von Glaube und Kultur. Ihr Name verpflichtet sie in besonderer Weise der Erziehung zum Frieden.

Wenn man in diesem Symposium die Frage stellt, welche Freiheit eine Schule in freier Trägerschaft im Rahmen der staatlichen Rahmenregelungen besitzt, wieweit sie diesen Rahmen ausgestaltet und ihn ändert, wird man zunächst einmal die Besonderheit der Friedensschule als *Schulversuch Gesamtschule* und die daraus folgenden Konsequenzen aufzeigen müssen.

Die Friedensschule war nicht als Alternativmodell zu anderen öffentlichen Schulen dieser Versuchsgruppe gedacht. Ihr Planungsausschuß ging von der Empfehlung des Deutschen Bildungsrats zur Gesamtschule aus und zielte wie sie auf eine möglichst schülergerechte Schule. Im Sinne dieses Versuchsansatzes war die Friedensschule daran interessiert, zusammen mit anderen öffentlichen Schulen und Vertretern der staatlichen Schulaufsicht die Rahmenbedingungen und die Arbeitsweise einer solchen Schule zu entwickeln, zu erproben und zu korrigieren, notfalls auch abweichende Schritte zu gehen. Dafür stand ab 1972 ein speziell für dieses Konzept entworfenes Schulgebäude zur Verfügung, als erstes, das in NRW genehmigt und gebaut wurde.

Wie hat die Friedensschule diese Möglichkeiten genutzt?

1. Ganz allgemein hat die Friedensschule, verglichen mit anderen Gesamtschulen, gegenüber der Reformeuphorie der sechziger Jahre Zurückhaltung bewahrt.

Allen Beteiligten ist heute klar, daß die damaligen Versuchsansätze zur Gesamtschule mit vielen Zielvorstellungen befrachtet wurden, die in der Summe sehr schwer zu erfüllen

waren. Es sollte eine offenere Schullaufbahn entwickelt werden. Es wurde erwartet, daß die curriculare Arbeit Lernziele formulieren würde, die eine völlig andere Art der Leistungsbewertung zulassen würden. Außerdem waren die meisten Gesamtschulen als Ganztagschulen geplant und sollten als Großsystem – auch die Friedensschule ist in der Sekundarstufe I sechszügig, in der gymnasialen Oberstufe vier- bis fünfzügig – diesen Schulversuch entwickeln und tragen. Bei einer solchen Häufung von Anforderungen war es richtig, daß Planungsbeirat und Kollegium der Friedensschule sich vorsichtig bei der Entwicklung aller dieser Aufgaben verhielten und das pragmatische Vorgehen bevorzugten.

2. Mit dem Ziel der schülergerechten Schule betont die Friedensschule den Vorrang der pädagogischen Diskussion auch gegenüber einseitigen ideologischen Tendenzen:

- Sie tritt gegenüber einem einseitigen Konfliktmodell für Erziehung zur Solidarität ein, die kritisches Bewußtsein und Konfliktregelung einschließt.
- Sie lehnt es ab, Emanzipation zum einzigen Kriterium für Inhalte und Methoden des Unterrichts zu machen.
- Sie trat einer einseitigen Verteufelung von Leistung entgegen und versuchte, Sozialintegration und individuelle Förderung in der Zielsetzung des Unterrichts und in der Unterrichtsorganisation ausgewogen zu halten.
- Sie bekannte sich gegenüber manchen verwirrenden Zielsetzungen zu den Grundwerten unserer Verfassung und versuchte, die Begründung dieser Werte und die Impulse zu ihrer Verwirklichung aus dem Glauben heraus zu geben.

3. In zwei für die Friedensschule wichtigen Bereichen läßt sich aufzeigen, wie die Friedensschule einen eigenen Weg ging und diesen pädagogischen Ansatz auch in die staatlichen Rahmenregelungen einbrachte: nämlich in der Differenzierung und in der Leistungsbewertung.

3.1 Die Friedensschule hat als besonderes Ziel der Gesamtschulen stets die größere Offenheit der Schullaufbahn betrachtet. Die Schüler sollen einerseits gemeinsam (integriert) unterrichtet werden, um die Schullaufbahn solange wie möglich offenzuhalten. Andererseits muß auch unterschiedlich (differenziert) unterrichtet werden. Den in der Gesamtschuldiskussion z.T. konstruierten Gegensatz zwischen sozialem Lernen und Leistungsdifferenzierung hat die Friedensschule stets abgelehnt und deshalb weder Integration noch Differenzierung einseitig betonen wollen. Sie hat deshalb ein Differenzierungssystem entwickelt, das durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- Der Stabilität der Lerngruppen kommt große Bedeutung für die Qualität des Lernfortschritts und für den sozialen Zusammenhalt zu. Deswegen lehnten wir Großgruppenunterricht und kurzfristige flexible Differenzierung ab. Beim Förderunterricht wird Sorge getragen, daß auch er von den Fachlehrern dieser Schülergruppe erteilt wird.
- Anstelle einer ständigen Mobilität und der Bevorzugung von möglichst vielen Umstufungen wird der Stabilität von Lerngruppen auch im leistungsdifferenzierten Unterricht große Bedeutung zugemessen. Anstelle einer ständigen horizontalen Durchlässigkeit wird eine Korrektur der Schullaufbahn durch Umstufung an wichtigen Knotenpunkten der Schullaufbahn ermöglicht.
- Da die Gleichschrittigkeit des inhaltlichen Vorgehens in den unterschiedlich leistungsdifferenzierten Gruppen ohne Gefahr der Nivellierung im achten Jahrgang nur sehr schwer zu erreichen ist, wird eine Korrektur der Schullaufbahn durch institutionelle Hilfe der Schule, durch die Einrichtung von Liftkursen, ermöglicht.

– Diesem Ziel der längeren Korrekturmöglichkeit der Schullaufbahn und der notwendigen Profilverstärkung des Unterrichts dient die Neuzusammensetzung der Lerngruppen zu Beginn des 9. Jahrgangs, so daß die Gleichschrittigkeit des Vorgehens über den ganzen Jahrgang nicht mehr notwendig ist. In der einen Profilgruppierung wird differenziert im Hinblick auf Fachoberschulreife und Qualifikation für die gymnasiale Oberstufe. Hier wird eine zusätzliche Lerngruppe E+ eingerichtet (also ein neues Leistungsbewertungsniveau). Im anderen Profil gibt es ebenfalls geeignete Differenzierungsmaßnahmen, um die Fachoberschulreife oder den Hauptschulabschluß zu erreichen.

Die Vertreter der Friedensschule waren bei der Ausarbeitung der Richtlinien für die Differenzierung 1973, 1976 und 1980 beteiligt. Sie haben ihre Erfahrungen in diese Arbeitsgruppen einbringen können und haben erreicht, daß die Differenzierungspraxis, die an der Friedensschule erprobt wurde, auch durch die Erlaßbestimmungen ermöglicht wird. Man könnte aufzeigen, wie durch ein sachlich gutes Koordinationsverfahren zwischen öffentlichen Schulen, Schulaufsicht und privaten Schulen Rahmenbedingungen entstehen – ganz gleich, wie unterschiedlich man sie hinterher bewertet –, auf die eine Schule in freier Trägerschaft beachtenswerten Einfluß nehmen konnte.

3.2 Die gleichen Einwirkungsmöglichkeiten lassen sich bei der Entwicklung des *Leistungsbewertungserlasses an Gesamtschulen* in NRW aufzeigen. Planungsbeirat und Kollegium der Friedensschule waren sich von Anfang an darüber einig, daß den Beteiligten – Eltern, Schülern und Lehrern – die Versuchsbedingungen nur zugemutet werden konnten, wenn das Ziel „Erreichen gleichwertiger Abschlüsse“ auch intendiert blieb.

Die Friedensschule war deshalb von Anfang an interessiert, besonders sorgfältig mitzuarbeiten und Einfluß zu nehmen. Es ist hier nicht möglich, die einzelnen Vorgänge seit dem ersten Erlaß des nordrhein-westfälischen Kultusministers über die Leistungsbewertung an Gesamtschulen vom 23. 6. 1972 darzustellen, eines Erlasses, der die Lehrer nach unserer Einschätzung infolge seiner Offenheit und durch den Verzicht auf die Zuordnung von Lernzielen und Schulabschlüssen überforderte. An der Entwicklung eines neuen, des für die Grundmodellphase des Gesamtschulversuches NRW wichtigsten Erlasses nahmen eine Reihe von Vertretern der Friedensschule aktiv teil.

Auch wenn die Vorstellungen des Kollegiums nicht in allen Punkten Berücksichtigung fanden, sichern die Erlasse des Jahres 1976 die Voraussetzungen zur juristischen Anerkennung der Gesamtschulabschlüsse aus NRW. Hier sei vermerkt, daß die Friedensschule sehr daran interessiert war, auch die Voraussetzungen für die inhaltliche Gleichwertigkeit abzusichern. Sie war deshalb bestrebt, den dafür notwendigen Differenzierungsrahmen im oben beschriebenen Sinne definieren zu lassen und in den Lerninhalten zu erreichen. Es ist sicher interessant, daß die Friedensschule einmal von ihrem Recht als Schule in freier Trägerschaft Gebrauch machte und von den staatlichen Abschlußbestimmungen abwich: Als der erste Gesamtschuljahrgang in die gymnasiale Oberstufe eintreten konnte, waren in NRW die Übergangsbestimmungen so weich, daß Kollegium und Schulträger abweichende Übergangsbestimmungen festlegten, die etwa den Bestimmungen im gegliederten Schulwesen entsprachen. Das Land NRW hat ein Jahr später diese Übergangsbestimmungen ebenfalls als verbindlich erklärt. Zur Zeit bereiten Schulträger und Kollegium der Friedensschule eine Korrektur der Abschlußbestimmungen für Schüler mit Hauptschulabschluß vor, durch die eine sachgerechtere inhaltliche und methodische Betreuung der Schüler mit dem Ziel des Hauptschulabschlusses erreicht werden soll, als die jetzige



Regelung an Gesamtschulen in NRW sie zuläßt. Diese Korrektur wird in etwa der Arbeitsweise der Hauptschulen in NRW für den 10. Jahrgang entsprechen.

4. An der Friedensschule spielte das Thema der Lehrplanrevision eine größere Rolle als an anderen Schulen in freier Trägerschaft. Im Rahmen des Symposiums soll deshalb kurz auf die Frage eingegangen werden, welche tatsächlichen Möglichkeiten der Einflußnahme auf die inhaltliche Gestaltung der eigenen Schule und auf die Lehrplandiskussion des gesamten Schulversuchs möglich waren. Das läßt sich am leichtesten durch kurze Hinweise für den Fachbereich Politik, für das Fach Technik und für Biologie zeigen.

Im Fachbereich Politik wurden in den ersten drei Jahren Unterrichtseinheiten behandelt, welche die Fächer Geschichte, Erdkunde und Politik inhaltlich und methodisch berücksichtigten. Die folgenden Jahre waren dadurch bestimmt, daß in der Friedensschule die offiziellen Richtlinien des Faches Politik für die Jahrgänge 5 und 6 an Gesamtschulen zurückgewiesen wurden, da sie mit der Zielsetzung der absoluten Integration der beteiligten Fächer u. E. wichtige inhaltliche und methodische Grundforderungen nicht beachteten und da sie ideologisch einseitig orientiert waren, so daß das Kultusministerium den Lehrplan schließlich selbst zurückziehen mußte. In Verbindung mit der Schulbegleitung Friedensschule erstellten Kollegen der Friedensschule unter Mitarbeit von Hochschullehrern einen eigenen Lehrplan für die Jahrgänge 5 und 6. Die neuen Stundentafeln des Grundmodells 1976 folgten unserer und der in der Öffentlichkeit geführten Diskussion. Die Einzelfächer Erdkunde, Geschichte, Wirtschaft und Politik wurden in den Stundentafeln gesondert ausgewiesen. Die Tendenz der Fachkonferenzen an der Friedensschule, durch Abstimmung der Inhalte und der Methoden die einzelnen Fächer miteinander zu verbinden, fand Bestätigung. Zur Zeit arbeitet eine Lehrplangruppe an der Ausarbeitung von Lerneinheiten für die Fächer Politik, Geschichte und Wirtschaft im 9. und 10. Jahrgang. Sie bemüht sich besonders um eine Minimalabstimmung der Themen und der Richtung der Behandlung dieser Themen. Dabei wird das Zeitproblem besonders beachtet. Dem Lehrer soll bei einem Minimalkonsens über Unterrichtsinhalte und Ziele möglichst viel Entscheidungsfreiheit eingeräumt werden. Bei dieser Arbeit spielt auch die Berücksichtigung der Anliegen, die sich aus der Tradition der christlichen Soziallehre ergeben, eine wichtige Rolle. Auch wenn das Problem der Stofffülle noch nicht voll gelöst ist, erscheint diese Arbeit als ein Modellfall für Lehrplanarbeit an einer Schule.

Im Bereich Technik war die Friedensschule interessiert, die Inhalte und Methoden einerseits auf den starken Praxisbezug der Schüler mit Hauptschulabschluß abzustimmen, auf der anderen Seite aber die inhaltlichen Voraussetzungen für die Weiterführung des Faches Technik in der gymnasialen Oberstufe zu erreichen. Die Friedensschule gehört nämlich zu den Gesamtschulen in NRW, die in der Oberstufe das Fach Technik als Grundkurs anbieten mit der Möglichkeit, in diesem Fach die Abiturprüfung abzulegen.

Das Fach Biologie scheint deshalb günstig als Beispiel einer eigenständigen Arbeit, weil es zunächst darum ging, die unterschiedlichen Lernstärken der Schüler im integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht zu berücksichtigen. Sehr viele Anregungen für die Unterrichtsplanung, die diesen Neuansatz berücksichtigen, wurden aus dem englischen Nuffield-Programm gewonnen. Nach Kontaktaufnahme mit der englischen Nuffield-Stiftung wurden acht Kapitel dieses Programms übersetzt und in der Friedensschule erprobt. Eine ähnliche Zusammenarbeit ergab sich sehr früh mit dem inzwischen überall bekannten Programm des IPN Kiel im Fach Physik.

Abschließend stelle ich über Möglichkeiten der Ausgestaltung eines Freiheitsraumes für Schulen in freier Trägerschaft ein paar kurze zusammenfassende Thesen auf:

1. Es erscheint mir sinnvoll, die Freiheit und die Verantwortung des einzelnen Lehrers zu betonen mit der Zielsetzung, das Engagement der Lehrer in einem hohen Maß wieder freizusetzen (§ 66 SchulGe). Nach unserer Erfahrung ist es wichtig festzuhalten, daß Lehrplanvorgaben nur dann wertvoll sind, wenn ihre Intentionen von Lehrern bejaht und getragen werden. Auch die verordneten Lehrpläne sollten aber aus der Erfahrung der Lehrer erwachsen.

2. Die Auflage, daß die staatlichen Lehrpläne nur die wesentlichen Unterrichtsziele beinhalten sollen (§ 8 SchulGe), erscheint mir ebenfalls unterstützenswert. Sehr viele

vorgelegte Lehrpläne sind derartig mit Stoff überfrachtet, daß sie wenig praktische Hilfen für die konkrete Unterrichtsgestaltung geben. Oft haben sie deshalb das Gegenteil der intendierten Abstimmung über die wesentlichen Unterrichtsziele erreicht, nämlich noch größere Unverbindlichkeit in der praktischen Unterrichtsgestaltung. Man kann bei einer Reihe von Lehrplänen feststellen, daß in ihnen enthaltene didaktische und methodische Konzeptionen kurzfristig geltenden Zeitströmungen erlegen sind und eine Menge Verwirrung gestiftet haben, statt „wesentliche Unterrichtsziele klar zu umreißen“.

3. Aus den Erfahrungen unserer Arbeit meine ich aber darauf aufmerksam machen zu müssen, daß die Bejahung des Freiheitsspielraumes eines Lehrers einer Ergänzung bedarf: der Verpflichtung zur kollegialen Zusammenarbeit. Nach unseren Erfahrungen ist der einzelne Lehrer bei der Fragwürdigkeit mancher offiziellen Lehrpläne als einzelner nicht in der Lage, die notwendigen Entscheidungen allein zu treffen. Wenn die Schule die Gleichwertigkeit von Abschlüssen erreichen will – das gilt im verstärkten Maß für das komplizierte Kurssystem der Gesamtschulen –, dann muß ein Minimalkonsens erarbeitet werden über Zeitintervalle, verpflichtende Inhalte, abzusichernde Fertigkeiten und über den Raum der Freiheit des Lehrers in seinem Fach. Ich messe deshalb der Tätigkeit von Fachkonferenzen an den einzelnen Schulen große Bedeutung zu. Diese kollegiale Teamarbeit ist nicht leicht erreichbar. Sie setzt freie Entscheidung bei den Kollegen voraus, weil eine erzwungene Mitarbeit nicht zu der oben beschriebenen Zielsetzung führen würde. Die in § 81.2 SchulGe beschriebenen Aufgaben der Fachkonferenz werden dieser Tatsache nicht gerecht. Die entsprechenden Bestimmungen der Ordnung über die Mitwirkung im bischöflichen Schulwesen des Bistums Münster vom 16. Juni 1978 entsprechen dem Anliegen besser (§ 7.4): „Die Fachkonferenzen entscheiden über Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie zur Leistungsbeurteilung.“

4. Wenn eine Schule gemeinsam intendierte Erziehungsziele verwirklichen will, so setzt das Klarheit über die zu vermittelnden Werte, eine Abstimmung der Einzelfächer und ihrer Inhalte auf diese Werte und die Diskussion über die notwendigen methodischen Schritte für die Verwirklichung dieser Ziele voraus. An dieser Stelle liegt die besondere Chance einer Schule in freier Trägerschaft.

5. Wenn die Schulen in freier Trägerschaft eine solche Arbeit leisten, dann erfüllen sie in der Gestaltung des Bildungswesens eine hervorragende und notwendige Aufgabe. Der plurale Staat muß in der Gestaltung des Bildungswesens von den Grundwerten der Verfassung ausgehen, er kann von sich aus aber nicht Inhalte und Ziele der Bildung umfassend begründen und festlegen. Freie Schulen können die plurale Ordnung unserer Gesellschaft mit Leben erfüllen. Das Bemühen um eine eigene Prägung in einer freien Schule erscheint als Garantie für eine freie Gesellschaft.

*Anschrift des Autors:*

OsTD Alois Alder, Friedenschule, Echelmeyerstraße, 4400 Münster

*Der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages im Lichte einiger Erfahrungen aus der Schulreformatarbeit an der Friedensschule Münster*

Herr ALDER hat davon berichtet, wie die Aktivitäten einer Schule im Rahmen eines Versuchsprogramms die Konturen allgemein verbindlicher Regelungen bestimmen können. Das sollte uns Mut machen, Entwürfe wie den Schulgesetzentwurf der Schulrechtskommission des Deutschen Juristentags von sehr vielen Schulen aus zu befragen. Gerade Schulen von ausgeprägter Eigenart sollten sagen, wieweit ein solches Gesetz ihnen helfen oder sie im Gegenteil behindern würde, aber auch, was dazu gehört, günstige Regelungen für eine Schule zu nutzen. So könnte der Schulbegriff, mit dem Recht und Verwaltung arbeiten, differenziert und erweitert werden. Die Friedensschule scheint mir für solche Fragen eine gute Basis, weil sie gar nicht „alternativ“ ist und sein will im Sinne von „Ausnahme“, mit dem Anspruch auf Ausnahmebedingungen. Sie teilt mit den ganz „normalen“ Schulen auch bestimmte Probleme: Die Heroischen Zeiten des Anfangs sind vorbei; die Pioniergeneration muß ihre Erfahrungen an die Nachfolger vermitteln, Tradition, auch Routine sichern, aber Erstarrung und Schlendrian abwehren. Die Friedensschule ist auch keine kleine verschworene Gemeinschaft, sondern eine große Institution, in der vieles formalisiert werden muß. So leidet sie z. B. wie fast alle Schulen an der Vielzahl der Gremien und Sitzungen.

Was also sind übertragbare Erfahrungen in bezug auf gesetzliche Regelungen und in bezug auf das, was man daraus macht? Ich vergleiche nicht Schritt für Schritt den Schulgesetzentwurf mit den Regelungen, die für die Friedensschule gelten. Ich greife nur einige Punkte heraus, und zwar solche, an denen sich Probleme zeigen.

1. Eine Kernfrage scheint mir folgende zu sein: Wenn der Staat sich künftig mit Detailregelungen mehr zurückhält, wer füllt dann den gewonnenen Spielraum aus?

Die Friedensschule hat die für Freie Schulen schon heute bestehenden Möglichkeiten genutzt, Anstaltslehrpläne zu entwickeln. Daher steht sie vor der Frage, ob solche Lehrpläne so detaillierte verbindliche Vorschriften enthalten dürfen, wie sie künftig staatliche Lehrpläne nicht mehr enthalten sollen? Wieweit dürfen sich gleiche Grundüberzeugungen von Schulträger, Lehrern und Eltern in verbindlichen Detailregelungen niederschlagen? Das scheint mir bei der Ausprägung von Schulindividualitäten ein noch ungelöstes Problem. Solche „Anstaltslehrpläne“ sollen ja gerade nicht wieder in das gegenwärtige Dilemma führen, daß nämlich einerseits Mißtrauen gegenüber der didaktischen Kompetenz des einzelnen zu immer größerer Detailfestlegung führt, gerade diese Detaillierung andererseits Lehrpläne immer fiktiver macht. Auch an der Friedensschule scheint das Lehrplanmachen für die mitwirkenden Lehrer pädagogisch produktiver gewirkt zu haben als die fertigen Pläne bei denen, die sie nicht mitverfaßt haben.

2. Damit sind wir bei der pädagogischen Freiheit der Lehrer. Ihr Handlungsspielraum darf nach der Mitwirkungsordnung des Bistums Münster durch Konferenzbeschlüsse „nicht über das sachlich gebotene Maß hinaus“ eingeschränkt werden. Für die geltenden

Vorschriften wird diese Einschränkung nicht formuliert. Es wird offenbar unterstellt, daß sich nur Lehrer an die Friedensschule melden, die mit ihnen übereinstimmen. Hier geht die Rechtsgarantie des Schulgesetzentwurfs entschieden weiter: „Die für die Unterrichts- und Erziehungsarbeit des Lehrers erforderliche pädagogische Freiheit darf durch Rechtsvorschriften und Konferenzbeschlüsse nicht unnötig oder unzumutbar eingeengt werden.“

Gerade die Beispiele, die Herr ALDER skizziert hat: Lehrplanarbeit, fachdidaktische Arbeit, Bearbeitung von Differenzierungs- und Beurteilungsproblemen zeigen jedoch, daß diese individuelle Freiheitsgarantie gegenüber einer Institution und gegenüber schulübergreifenden Vorschriften nur *einen* Aspekt pädagogischer Freiheit erfaßt. Der Prozeß ihrer gemeinsamen Wahrnehmung im Kollegium, der einer Schule erst ihr unverwechselbares Gesicht gibt, kommt im Schulgesetzentwurf nicht genügend zur Geltung.

Diese pädagogische Selbstverständigung würde durch ein Schulgesetz im Sinne des Juristentages nicht behindert; die diversen Konferenzen bieten dafür eine Basis, auch wenn man darüber streiten kann, ob die Entscheidungsbefugnisse nicht besser verteilt werden könnten. (Herr ALDER hat z. B. darauf hingewiesen, daß die Fachkonferenzen, etwa gemäß der im Bistum Münster geltenden Ordnung, über „Grundsätze zur fachmethodischen und fachdidaktischen Arbeit sowie zur Leistungsbewertung“ *entscheiden* können sollten. Mir schiene es gut, wenn sie dann auch, wie es im Schulgesetzentwurf vorgeschlagen wird, über die Einführung von Schulbüchern entscheiden könnten – im Rahmen der von der Schulkonferenz festgelegten Grundsätze.) Aber das sind Einzelheiten, wo Erfahrungen verglichen werden müssen, ebenso wie etwa bei den Möglichkeiten der Schüler und Eltern, das Unterrichtsangebot zu beeinflussen. Worauf es mir hier ankommt, ist: Im Schulgesetzentwurf steht im Vordergrund der Schutz des einzelnen Lehrers, vor Konformitätsdruck ebenso wie vor einengenden Vorschriften. Die Nötigung zu kollegialer Beratung und Entscheidung, die Schultraditionen schaffen könnte, tritt dahinter zurück.

An der Friedensschule wird die Spannung zwischen pädagogischer Freiheit der Schule, die kollegial wahrgenommen werden muß, und individueller pädagogischer Freiheit, die ebenso nötig ist, durchaus empfunden – um so stärker, je mehr die Beschlüsse und Absprachen der Gründergeneration den neu Hinzukommenden überzeugend nahegebracht werden müssen. Da erweisen sich dann z. B. auch vier Fachkonferenzen pro Jahr als ungenügend für wirksame Übereinkünfte. Und es ist, organisatorisch gesehen, schwierig, z. B. wechselseitige Hospitation zustandezubringen. Aber es gibt Bemühungen, die Selbstregulation auch in einer so großen Schule zu stützen, und zwar Bemühungen, die nicht an Ausnahmebedingungen gebunden scheinen. Dazu gehören z. B. gemeinsame Wochenendtagungen des Kollegiums oder der Tatbestand, daß die Sozialpädagogen und der Schulseelsorger sich auch für Lehrerprobleme und Kollegiumsprobleme (die ihnen z. T. als Schülerprobleme entgegentreten) interessieren und versuchen, mit unkonventionellen Methoden stockende Kommunikation wieder in Gang zu bringen. Auch der Beirat der Schule ist in diesem Zusammenhang wichtig, weil er über die Schulkonferenz hinaus eine Kommunikationsbasis für Eltern, Lehrer und Schulträger bietet. Hier sind offenbar nicht zuletzt *inhaltliche* Fragen erörtert worden.

Das immer noch brisante Thema „Autonomie der einzelnen Schule“ sollte vielleicht in einer anderen Fassung als bisher üblich weiterbearbeitet werden und dann heißen: gemeinsame Wahrnehmung der pädagogischen Freiheit, um Schulindividualitäten mög-

lich zu machen, statt Schule als Addition individueller Unterrichtsangebote zu betreiben. Hier stellt sich auch die Frage, wieweit an „normalen“ staatlichen Schulen Selbstergänzung des Kollegiums an die Stelle der Zuteilung von Lehrern treten könnte.

3. In zwei Bereichen machen die Erfahrungen der Friedensschule deutlich, daß die im Schulgesetzentwurf vorgesehenen Regelungen zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingungen schaffen.

3.1. Herr ALDER hat von der Lehrplanarbeit der Schule berichtet; sie ist durchaus als Analogie zur Konkretisierung der im Schulgesetzentwurf vorgesehenen Lehrpläne zu sehen.

– Er hat erstens mit Recht darauf hingewiesen (und es steht auch im Begründungsteil des Schulgesetzentwurfs), daß die Erziehungswissenschaft noch nicht sagen kann, wie Lehrplanformulierungen beschaffen sein müßten, die nur wesentliche Ziele und Inhalte angeben, diese aber so, daß sie in Unterricht transformiert werden können. Solange dieses Transformationsproblem bei der Normenkonkretisierung nicht gelöst ist, wird Mißtrauen sofort zu Detailvorschriften als „authentischer Interpretation“ führen. Es fehlt, sagen die Juristen mit Recht, die „Regelungstechnik“ zur Einlösung der pädagogischen Forderungen.

– Die Lehrplanarbeit an der Friedensschule wäre zweitens trotz des großen Engagements von Lehrern nicht ohne die Unterstützung durch die Arbeitsstelle Schulbegleitung möglich gewesen. Die Fachkonferenzen sind zwar als Ort der Lehrplanarbeit wie der didaktischen Arbeit überhaupt ausgewiesen; sie schaffen es aber nicht allein. Hier stehen wir wieder vor der Alternative, die unter dem Stichwort „schulnahe Curriculararbeit“ erörtert worden ist: Entweder wird sie von Lehrern und Schulen gemacht, die entlastet und unterstützt werden bzw. sich Unterstützung holen können, oder sie wird eben doch von wenigen *für* die Mehrzahl der Lehrer getan. Wo verläuft hier die Grenze zwischen Unterstützung und Gängelung?

3.2. Die Elternmitarbeit an der Friedensschule ist ein Beispiel dafür, wie man dafür sorgen kann, daß formelle Mitwirkungsrechte wirksam werden können, wie also aus *notwendigen* Bedingungen *hinreichende* werden.

Natürlich sucht eine Freie Schule die Unterstützung der Eltern intensiver als eine Staatsschule. Ob sie auch weiterreichende Mitwirkungsmöglichkeiten bietet, möchte ich hier nicht untersuchen. Mir geht es um die Bemühungen, den Eltern die effektive Nutzung ihrer Rechte zu ermöglichen, um die Ergänzung der formalisierten Kommunikation durch eine quasi humusbildende informelle, wie sie auch für die Lehrer wichtig wäre.

Die erste Ergänzung ist an der Friedensschule eine inzwischen schon als Heftreihe gedruckte *Information*, eine Art Fernstudienmaterial für Eltern und Elternsprecher, genau wie beim Fernstudium ergänzt durch Direktveranstaltungen, aber bezogen auf die besonderen Bedingungen, Ziele und Probleme der Friedensschule.

Die zweite Ergänzung ist die Einrichtung des *Elternstammisches*, wo man sich im Wechsel mit den offiziellen Sitzungen der Elternvertretung trifft und sich auch Lehrer oder andere Experten holt, um bestimmte Fragen zu klären. Die dritte Ergänzung ist der *Förderverein*, der aus Eltern und Schülern besteht. Solche Vereine hat es schon früher an Gymnasien gegeben, um größere Anschaffungen oder Reisen zu finanzieren. Man kann sie offenbar so weiterentwickeln, daß ihre Spendenpolitik das Gesicht der Schule mitprägt, und das

setzt Verständigung über das pädagogisch Wünschenswerte voraus, nötigt also zur Auseinandersetzung über Inhalte.

Mit solchen Ergänzungen der formellen Elternvertretung (und ebenso mit den verschiedenen Diensten der Eltern) bleibt die Friedensschule sicherlich unter den Ansprüchen, die betont „alternative“ Schulen an die Eltern stellen. Sie hat auch trotz alledem noch Schwierigkeiten, genügend Eltern zu aktivieren, gerade auf der Ebene der einzelnen Klasse, wo es besonders wichtig wäre. Aber sie zeigt damit, was sich aus Ansätzen machen läßt, die sich auch an den meisten Staatsschulen finden, und wie man Gesetzesbuchstaben zum Leben erweckt. Darauf aber scheint es mir vor allem anzukommen.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. D. Knab, Institut für Erziehungswissenschaft I, Arbeitsbereich Schulpädagogik, Münzgasse 22–30, 7400 Tübingen

### *Zur Pädagogik der Glocksee-Schule*

#### Die Glockseeschule Hannover – 10 Jahre Alternative im staatlichen Schulsystem

Die Glockseeschule besteht seit 1972 als staatlicher Schulversuch. Sie ist eine einzügige Ganztagschule mit integrierter Orientierungsstufe, umfaßt also die Klassen 1–6. Die Einschulung der Kinder erfolgt über Bewerbungen der Eltern aus dem gesamten Stadtgebiet Hannovers. Bisher wechselten die Kinder nach der 6. Klasse zur Integrierten Gesamtschule Hannover-Linden über.

Als wir vor fast 10 Jahren die Schule planten, hatten wir kein klar umrissenes, ausgefeiltes Konzept vor Augen. Vielmehr gab es in der Initiativgruppe unterschiedliche Vorstellungen über kindliche Sozialisation und über pädagogische Arbeit. Allerdings hatten wir ein gemeinsames Ziel: eine Erziehung zu praktizieren, die den Bedürfnissen der Kinder nach Selbstregulierung ihres Verhaltens weitgehend entgegenkommt.

Wenn hier von „wir“ gesprochen wird, so sind Eltern, Lehrer und Wissenschaftler aus Hannover gemeint, die sich, durch den Aufschwung der Bildungspolitik ermutigt, in verschiedenen Reforminitiativen engagiert hatten. Da waren die Eltern und Kinder aus den Kinderläden, die ihre ersten guten Erfahrungen mit neuen Erziehungsformen gemacht hatten und diese in der Grundschule fortsetzen wollten. Da war die Bürgerinitiative ‚Aktion Kleine Klasse‘ für die Grundschule, die die pädagogische Arbeit *qualitativ* verbessern wollte. Sie wollte in aller Öffentlichkeit darauf aufmerksam machen, daß die Reformarbeit von den Betroffenen selber – von den *Kindern* – auszugehen hat.

In diesem Schulversuch wollten wir das Lernen der Kinder viel umfassender begreifen und im Schulalltag zulassen, als es normalerweise in der Regelschule geschieht.

Denn wir waren davon überzeugt: Indem Kinder ihr Lernen an ihren eigenen Bedürfnissen und Erfahrungen orientieren können, entwickeln sich ihre sozialen, affektiven und kognitiven Fähigkeiten breiter und reicher, als dies bei dem üblichen pädagogischen Eingreifen von seiten der Erwachsenen möglich ist. An diesem Punkt fühlten wir uns mit wesentlichen Reformvorschlägen des Deutschen Bildungsrats einig. Von Anfang an war für uns die Organisationsform der Schule die Grundlage für die Lernbedingungen der Kinder. Bewußt verzichteten wir auf die traditionellen Organisationsstrukturen, die die Kinder in ihrem Erfahrungsspielraum einschränken würden.

Darum gibt es bei uns keine Stunden- und Fächereinteilung und keine Pausen. Hausaufgaben, Zensuren und Sitzenbleiben kennen die Kinder nur vom Hörensagen. Es gibt auch keine geschlossenen Klassenverbände und keinen Teilnahmepzwang am Unterricht. Statt dieser traditionellen Organisationsformen haben sich im Laufe der Zusammenarbeit von Kindern und Erwachsenen andere Strukturmomente herausgebildet, die jedoch nicht unumstößlich oder endgültig sind, sondern bei einer veränderten Bedürfnis- und Interessenlage verändert werden.

Wer unsere Schule besucht, wird also nicht viel von dem wiederfinden, was er normalerweise mit Schule verbindet. Wir bewohnen zwar eine typische Schule, ein altes Backsteingebäude mit zwei Schulhöfen, mit großen Klassenräumen, mit Fachräumen wie Werkraum und Turnhalle. Und trotzdem wird jedem Besucher sofort klar, daß hier anders gearbeitet wird, als es üblicherweise in Schulen der Fall ist.

Er sieht verschiedene Kindergruppen auf dem Hof, die Butzen – das ist norddeutsch und bedeutet: Hütten – bauen, an Fahrrädern basteln oder, was wirklich regelmäßig der Fall ist, Fußball spielen. Auch im Treppenhaus und in den Fluren trifft er auf Kinder, die Rollschuh laufen, in Bandenspiele verwickelt sind oder sich auf dem Weg zu Friedel, unserem Hausmeister, befinden, um sich etwas zu trinken zu holen. In den Klassenräumen haben die Eltern zwei Ebenen gezimmert, auf denen man spielen oder sich ausruhen kann. Da bilden Sofas und Sessel eine gemütliche Sitzgruppe, da gibt es große runde Gruppentische, viele Regale und Schränke teilen die Räume.

Alle Kindergruppen haben Tiere, die sie mit zunehmendem Alter auch selbständig versorgen. In Küchenecken können sie sich warme Mahlzeiten zubereiten.

Wenn die Kinder gegen 8.45 Uhr in die Schule kommen, treffen sie in einem Gemeinschaftsraum die Lehrer, die bereits eine halbstündige Konferenz hinter sich haben. Dabei ging es um aktuelle Probleme und Absprachen für den Tagesablauf. Bei der Begrüßung treffen die Kinder bereits ihre ersten Verabredungen für den Vormittag: Wann ist die Turnhalle frei für Drakula- oder Zombie-Spiele? Ist Uschi heute da, um das Theaterstück weiterzuüben? Wann treffen wir uns zum Fußballspiel?

Aber auch andere Dinge spielen bei der Begrüßung eine Rolle: Im Bus hat es Ärger mit dem Fahrer gegeben. Ein Meerschweinchen der 4. Klasse ist gestorben. Der Schulzahnarzt hat sich angemeldet.

All diese Äußerungen können auf den anschließenden Klassenversammlungen weiterbesprochen werden. Hier planen wir den Vormittag, d.h. Lehrer und Kinder stimmen ihre Wünsche und Angebote für den Vormittag zeitlich und inhaltlich ab. In den anschließenden Diskussionen werden diese Angebote oft schon verändert, oder es stellt sich heraus, daß die Kinder gerade heute nichts damit anfangen können. Häufiger jedoch sind diese Angebote für sie von Interesse, weil sie Arbeitsprozesse der Kinder aufgreifen und fortsetzen. Auch die Zeiten für ein gemeinsames Frühstück oder Mittagessen (an drei Tagen geht die Schule bis 15.00 Uhr) berücksichtigen wir.

Es wurde schon gesagt, daß die Lehrer beim Vorbereiten ihrer Angebote an die Arbeitsprozesse der Kinder anknüpfen, für die Kinder jedoch keine Verpflichtung zur Teilnahme besteht. Besonders ist darauf hinzuweisen, was „Angebotemachen“ für uns Lehrer heißt. Es bedeutet nicht, Inhalte abwartend zu präsentieren, sondern aktiv einen Zusammenhang herzustellen zwischen den Lernbedürfnissen der Kinder, ihrem Erfahrungshintergrund und der Struktur der jeweiligen Angebotsinhalte. Das bedarf einer guten Kenntnis der Kinder, einer intensiven inhaltlichen Vorbereitung und eines methodischen Vorgehens, das den Kindern immer gerade so viele inhaltliche Vorgaben macht, daß sie zu eigenständigem Weiterlernen und Weiterfragen motiviert und befähigt bleiben. Die Strukturierungsfunktion des Lehrers zielt immer darauf hin, daß die Kinder diese Funktion soweit wie möglich selbst ausüben.

Ein zentraler Begriff unserer Pädagogik ist darum „Selbstregulierung“, ein Begriff, der freilich erst auf unserer Erfahrungsbasis seine besondere Bedeutung gewinnt.

### Die drei Dimensionen der Selbstregulierung

Jeder Erziehungswissenschaftler weiß, daß Pädagogik angeblich immer dem Heranwachsenden zuliebe betrieben wird. Was die Pädagogik im Laufe ihrer Geschichte durchgesetzt hat, war nicht der einfühlsame, gar partnerliche Umgang mit jungen Menschen, sondern



die Nötigung der Erwachsenen, ihre jeweiligen Erziehungsmaßnahmen stets als „um der Kinder willen“ auszugeben.

Wenn hier betont wird, die Grundlage unserer Glocksee-Pädagogik ist das Vertrauen in die Kinder, dann ist mit einer solchen Aussage noch wenig gewonnen. Damit Sie sich das Ausmaß unseres Vertrauens besser vorstellen können, skizzieren wir ein extremes, aber kennzeichnendes Beispiel:

Tommys Mutter schlägt sich seit einiger Zeit mühsam mit drei Kindern durch; nach jahrelangen Versuchen, mit ihrem Mann doch noch zurechtzukommen, ist der, wie sie sagt, „einfach abgehauen“. Tommy, der älteste, bekommt das alles seit Jahren mit. An unserer Schule setzt er nun zunächst Verhaltensweisen fort, die er auf der Basis seiner häuslichen Erfahrungen mit den Kindern seines Wohnviertels ausgebildet hat. Nach einigen Wochen schon gilt er in seiner Klasse – und darüber hinaus – als völlig furchtlos, und er ist auch bei vielen Kindern gefürchtet. Daß Erwachsene ihm ruhig, selbstbewußt und vertrauensvoll begegnen, ist für ihn eine schwierige Erfahrung, da er bislang nur *die* Erwachsenen respektieren gelernt hat, die er sehr handgreiflich fürchten mußte. So probiert er nicht nur an den Kindern, sondern durchaus auch an den Erwachsenen aus, wieweit er gehen kann. In einer umgangssprachlichen, also wertenden Begrifflichkeit gesagt: Er pöbelt Leute an, reagiert bei Zurückweisung mit obszönen Beschimpfungen, schüchtert andere Kinder ein, spielt sich als „Macker“ auf. Zweieinhalb Jahre wird er durch das Schulgebäude ziehen, ohne sich nennenswert an den Aktivitäten zu beteiligen, die man mit dem Begriff „Schule“ sonst zu verbinden pflegt. Dafür allerdings spielt er stundenlang täglich Fußball, und es gelingt ihm bereits im zweiten Schuljahr, in die von den Sechstkläßlern beherrschte Fußballmannschaft der Schule aufgenommen zu werden. Welche Rolle Fußball für ihn spielt, sieht man schon an seinem Gang, den er sich bei altgedienten Fußballstars abgeguckt zu haben scheint. Die Ehre, mit den Sechstkläßlern kicken zu dürfen, enthebt Tommy im Laufe der Zeit der drängendsten Selbstbestätigungsbedürfnisse. Er hat es immer weniger nötig, sich des Werts seiner Person durch aggressive Akte zu versichern. Beim Fußball hat er dafür die Erfahrung gemacht, daß er sich mit einer nichtmannschaftsdienlichen Spielweise gegen die älteren Schüler nicht durchsetzen kann. Im dritten Schuljahr taucht Tommy dann des öfteren, zunächst immer kurz, in seiner Klasse auf, um sich an diesem oder jenem zu beteiligen, und ohne seine Anwesenheit durch Geschrei und massive Störversuche betonen zu müssen.

Prozesse, wie den soeben beschriebenen, benennen wir mit dem Begriff der „Selbstregulierung“. Wie das Beispiel andeutet, ist „Selbstregulierung“ ein sozialisationstheoretischer Begriff. „Selbstregulierung“ meint für uns zunächst, daß jedes Kind seine Interessen, seine Wünsche, seine Möglichkeiten, aber – selbstverständlich – auch seine Probleme, seine Ängste, seine Leiden mit in unsere Schule bringen darf. Beides – der Reichtum und die Nöte unserer Kinder – sind zunächst durch das häusliche Klima bedingt. Sie sind auch durch die Erfahrungen mit einer kinderfeindlichen großstädtischen Umwelt geprägt, ebenso wie durch massenmediale und konsumverlockende Einflüsse. Jedes einzelne Kind – wir betonen: jedes *einzelne* Kind – trägt seine ganz persönlich verarbeitete Geschichte in unsere Schule herein und darf sie hier zur Geltung bringen. Da die erwachsenen Betreuer keinerlei Vorzensur ausüben, kommen diese kindlichen Verarbeitungsweisen im schulischen Alltag unverstellt zum Vorschein, sie bilden die Inhalte des Lehrplans der Schule.

Die Konsequenzen, die sich an der Glockseeschule aus dem Fehlen eines von Erwachsenen vorgeschriebenen Lehrplans ergeben, sind folgenreich. Die erste Folge eines Lehrplans, wie er die herkömmliche Schule beherrscht, ist ja, daß er zum Kriterium richtigen und falschen Verhaltens der Kinder wird. Wir sagen bewußt: „des Verhaltens der Kinder“ und meinen damit Verhaltensweisen, die der distanzierten Beobachtung leicht zugänglich sind. Eine im Hinblick auf den Lehrplan sehr begrüßenswerte Verhaltensweise von Kindern wäre beispielsweise „gute Mitarbeit“. Welche biographisch bestimmten *Motive* sich jedoch hinter dieser funktionalen Verhaltensweise verbergen, bleibt bei der didaktisch orientierten Sichtweise – wenn überhaupt – zweitrangig, und nur dem einfühlsamen

Lehrer erahnbar. „Gute Mitarbeit“ kann Sachinteresse bedeuten, kann aber auch dem Werben um die Gunst des Lehrers entspringen, dem Betteln um die an Erfolgsbedingungen geknüpfte elterliche Liebe, dem Ringen um eine Krücke für das angeschlagene Selbstwertgefühl.

Die Kinder der Glockseeschule brauchen ihre Motive nicht nach den Formen umzumodeln oder unkenntlich zu machen, die die Erwachsenen in didaktischer Absicht vorgestanzt haben. Sie brauchen sie auch nicht für den Bereich unter der Bank, der Toilette und des Nachhauseweges zu reservieren. So bleibt der Zusammenhang zwischen kindlichem Verhalten und biographischem Hintergrund an unserer Schule weit eher erhalten. Auf diesen Aspekt, der dem pädagogischen Handeln der erwachsenen Bezugspersonen eine wichtige Perspektive offenhält, kommen wir später noch einmal zurück.

Durch die Zurückhaltung der Erwachsenen eröffnet sich eine weitere Dimension schulischer Praxis, die im Begriff „Selbstregulierung“ ebenfalls mitgemeint ist. War in den vorangehenden Ausführungen der Begriff des Selbst individuell-biographisch akzentuiert, so hebt er im folgenden auf das Kinderkollektiv und damit auf den Unterschied zu den Erwachsenen ab. Selbstregulierung meint in diesem Zusammenhang, daß *die Kinder* ihr Lernen bestimmen und daß sie darin nicht von den Erwachsenen bestimmt werden. Hier tut sich für die Kinder ein Erfahrungsraum auf, der durch das Zusammenspiel wie durch das Gegeneinander ihrer Bedürfnisse getragen und ausgestaltet wird. Wir nennen diesen Erfahrungsraum den sozialen. Auch und gerade hier gilt: Was „sozial“ für Kinder bedeutet, darf vorher von Erwachsenen nicht normativ festgelegt werden. Zur Illustration ist noch einmal das Beispiel von Tommys Entwicklung geeignet.

In der bisherigen Darstellung wurde eine wichtige Dimension seines Lernens noch nicht angesprochen. Gewiß hat Tommy an unserer Schule viel von den seelischen Schlägen und körperlichen Puffen weitergegeben, die er selber ertragen mußte, solange er zurückdenken kann. Da sind Tränen, blaue Flecken und einige Schürfwunden zu vermelden. Er selber hat zusätzlich provoziert, daß er ein paarmal von älteren Kindern verdroschen wurde. Aber er hat da noch viel mehr bewirkt: Die Mädchen seiner Klasse haben sich bereits im ersten Schuljahr abgesprochen, sich gegenseitig bei körperlichen Übergriffen durch Tommy zu unterstützen. Nach einigen Monaten haben sie dann, als sie Tommy nicht mehr als einzelne entgegentreten mußten, sehr wohl einige Aspekte seiner Verhaltensweise akzeptiert, ja, heimlich bewundert. Dazu zählt Tommys Fußballerfolg ebenso wie seine Furchtlosigkeit. Gerade einige der behütet aufgewachsenen Kinder seiner Klasse probierten dann – insbesondere gegenüber den Erwachsenen – ein stärker forderndes, ein weniger verschämtes Verhalten aus, was ja bezeichnenderweise meist „unverschämt“ genannt wird. Nun machten sie aber wiederum bei Tommy die Erfahrung, daß dieser im Lauf der Zeit mit weniger Mutproben auskam und für sie angenehmere Züge entwickelte. Man darf annehmen – dafür sprechen Äußerungen der anderen Kinder –, daß sie sehr frühzeitig den Zusammenhang zwischen Tommys zerstörerischer Aggressivität und schweren Kränkungen seines Selbstwertgefühls erspüren konnten. Sie machten die Erfahrung, daß Tommy ansatzweise seine eigene Destruktivität im Lauf der Zeit in sozial fruchtbares Handeln umwandeln konnte. Außerdem lernten sie selbst von Tommy einen freieren, mutigeren Umgang mit bislang eher unterdrückten Impulsen. Dies ermöglichte ihnen den gelasseneren Umgang mit Tommy, was Tommy selber half, gelassener mit sich umzugehen.

Was wir unter „Selbstregulierung“ verstehen, vollzieht sich also in der Verschränkung zweier Perspektiven: der individuell-biographischen und der kollektiv-sozialen. Jedes Kind bringt seinen biographischen Hintergrund in unserer Schule zur Geltung, ohne daß die kindlichen Äußerungsformen erst einmal durch erwachsene Normen umgeprägt worden wären. Dabei trägt jedes Kind nicht nur seine Herkunft mit sich, sondern es hat auch seine Zukunft vor sich. Für diesen beiderseitigen Prozeß, das Verarbeiten der Herkunft, das Sich-Ausrichten auf die Zukunft, überlassen wir den Kindern an unserer Schule die Gegenwart. – Damit die Zukunft sich eröffnet, muß die Gegenwart ihren

eigenen Wert haben: als Zeit, die den Kindern gehört. Die von der Schule eröffnete Dimension dieser persönlichen Lernprozesse ist eine radikal soziale, nämlich diejenige, die die Kinder selbst kollektiv bestimmen. Was sie hier erfahren, sind andere Kinder – so wie sie tatsächlich sind. Was sie auch erfahren, ist, wer sie selber sind. Und was sie ebenfalls erfahren, sind ihre eigenen Entwicklungsmöglichkeiten. Wir wissen, daß für Kinder, die *so* Wichtiges gelernt haben, Lesen, Schreiben und Rechnen buchstäblich ein Kinderspiel ist, zumindest wenn wir unsere Erfahrungen mit den methodischen Anstrengungen an der Regelschule vergleichen.

Wir sagten, „Selbstregulierung“ sei ein sozialisationstheoretischer Begriff, und haben dann die Verschränkung der biographischen und der sozialen Dimension dieses Begriffs aufzuzeigen versucht. Dabei fehlt natürlich eine weitere und gewiß unverzichtbare Dimension des Begriffs. Sie betrifft allerdings nicht die Kinder, sondern die Erwachsenen. Was damit gemeint ist, soll am Beispiel der Lehrer unserer Schule erläutert werden. Das beobachtbare Verhalten der Kinder, darauf ist schon hingewiesen worden, folgt an unserer Schule in viel weniger vermittelter und umkanalisierter Weise ihren tatsächlichen Impulsen, Motiven, Bedürfnissen als überall da, wo Erwachsene nach offenen und heimlichen Lehrplänen Schule halten. Was wir Lehrer an der Glockseeschule deshalb alltäglich erfahren, sind sehr direkte Äußerungsformen von Begeisterung und Langlebigkeit, Zärtlichkeit und Aggressivität, Ideenreichtum und Traurigkeit, kurz: unsere Chance, das zu erfahren, was in den Kindern vor sich geht, ist weitaus größer als an einer herkömmlichen Schule, und zwar ohne besondere Bemühung unsererseits. Gleichzeitig sind wir dadurch auch ungleich direkter in die kindliche Welt miteinbezogen und haben allerhand abzuwägen: Geben wir dem Zärtlichkeitswunsch der ängstlichen Tina nach, ermutigen wir Manfred, sich gegen den Rainer zu wehren, trösten wir Agnes, die wieder einmal weint, lassen wir das Projekt unbeendet fallen, weil die Kinder zeitweilig das Interesse verloren zu haben scheinen, oder fordern wir sie auf weiterzumachen, sprechen wir mit Tommys Bruder, daß er so nicht weiterstören darf, usw.? Wie die Beispiele andeuten sollen, bewegen wir uns dabei beständig entlang der Frage: Wann brauchen uns die Kinder, und wozu und wann sollen sie selbst ihre Erfahrungen machen? Dabei nehmen wir das unmittelbar geäußerte Bedürfnis der Kinder stets ernst, aber es ist für uns nicht die alleinige Entscheidungsgrundlage: Auch an unserer Schule gibt es überbehütete, verwöhnte Kinder, denen wir Selbstverantwortungsmöglichkeiten durch vorsichtige Verweigerung erst erschließen müssen, oder vernachlässigte Kinder, denen wir behutsam helfen, sich zu ihren Wünschen nach Zärtlichkeit erst zu bekennen.

Es ist klar, daß wir Glockseelehrer bei den unendlich vielen Abwägungen, die hier tagtäglich zu treffen sind, viele Fehler machen. Der größte Fehler – und wie wir meinen, der einzig schlimme – wäre aber, die vielen Entscheidungen nach einem vorgefertigten Schema und aus einer unbeteiligten Distanz zu den Kindern zu treffen. Damit entzögen wir ihnen, was alle Kinder brauchen: nicht Überfürsorge noch kühles Verkalkuliertwerden, sondern Verständnis.

Dieses Verständnis zu entwickeln, so zeigt die zehnjährige Erfahrung an unserer Schule, fällt manchem Erwachsenen sehr schwer. Es wird durch die übliche Hochschulausbildung von Pädagogen offenbar nicht gefördert, sondern höchstens nicht verschüttet. Jedenfalls stellt der von den Kindern ausgestaltete Alltag an unserer Schule für alle beteiligten Erwachsenen eine außergewöhnliche Lernchance – und eine unausweichliche Lernverpflichtung dar. Denn wer mit Kindern arbeitet, begegnet sich selbst, dem Kind, das er einmal war. Und bei näherem Hinsehen entdeckt er an seinen eigenen spontanen

Verhaltensweisen, wie seinerzeit mit ihm umgegangen worden ist. So sind es gerade die Über- und die Unterreaktionen der Erwachsenen, die in der Auseinandersetzung mit Kindern das Nachwirken der eigenen kindlichen Erfahrungen verraten.

Man kann an dieser Stelle dem Begriff „Selbstregulierung“ durch einen kleinen sprachlichen Kunstgriff einen neuen und vielleicht überraschenden Sinn abgewinnen: Diesmal bezieht er sich auf die Erwachsenen an unserer Schule. Sie alle nämlich müssen bereit sein, sich für neue Erfahrungen mit den Kindern offenzuhalten und sich dabei in bisweilen überraschender Weise mit sich selbst konfrontieren zu lassen. Sie müssen sich dabei selbst in mancher Hinsicht neu regulieren.

## Die Glockseeschule als kleine Gesamtschule

Seit drei Jahren kämpfen wir um den Bestand unserer Schule. Im Sommer 1978 sollte der Schulversuch durch einen Verwaltungsakt auf vier Schuljahre zurückgestutzt werden. Neuerdings erwägt der niedersächsische Kultusminister WERNER REMMERS einen Ausbau der Glockseeschule zur einzügigen Gesamtschule, was eine bemerkenswerte bildungspolitische Entscheidung zur Voraussetzung haben müßte.

Aus unserer Sicht wäre eine solche Lösung die pädagogisch angemessenste für unsere Schule, genauer gesagt: für unsere Schüler.

Eine von vielen Seiten bestätigte Beobachtung ist die selbstbewußte Ernsthaftigkeit, mit der die ehemaligen Glockseeschüler in der neuen Lernumgebung der Integrierten Gesamtschule Hannover-Linden ihre Situation bestimmen. Diese Haltung, die sich teilweise in einer auffallenden Lernmotivation ausdrückt, ist durch einen selbstbewußten Umgang der Schüler mit ihren Affekten begründet. Es spricht alles dafür, daß die ehemaligen Glockseeschüler buchstäblich genauer wissen, was sie wollen, als vergleichbare Kinder aus anderen Schulen. Wir zitieren die einschlägige Passage aus dem offiziellen Brief der Schulleitung der IGS Linden an die Bezirksregierung in Hannover vom 14. 5. 1979 ungekürzt:

Bei aller Vorsicht vor allgemeinen Aussagen über die Glocksee-Schüler, da die individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schüler beachtet werden müssen, läßt sich generell folgendes feststellen:

### – Zum Leistungsverhalten:

Die Schüler, die fachliche Lücken in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik hatten, konnten diese innerhalb eines Jahres schließen, wobei Hilfen des Lehrers als selbstverständlich angenommen und eigene Schwächen klar benannt wurden. Notwendig war hier für ca. 1 Jahr eine intensive fachliche Betreuung während der Arbeitsstunden. Die Schüler ohne fachliche Lücken gehörten nach kurzer Zeit in fachlicher Hinsicht zur Spitzengruppe der Klasse.

Immer dann, wenn selbständiges Denken gefordert wird, gehören annähernd alle ehemaligen Glocksee-Schüler zur Spitzengruppe der Klasse, falls das Thema für sie von Interesse war. Anderenfalls wurden die vom Lehrer gestellten Anforderungen erfüllt, aus Einsicht in die Notwendigkeit.

### – Zum sozialen Verhalten:

Die Schüler sind sehr selbstbewußt. Sie haben genaue Vorstellungen über Schüler, mit denen sie zusammensein wollen, und schließen sich nicht pauschal irgendwelchen Schülergruppen an. Sie nennen deutlich ihre individuellen Interessen, denen sie nachgehen wollen. Dabei versuchen sie selten, andere Schüler zum Mitmachen zu überreden. Im Zuge der sich allmählich ergebenden Freundschaften mit Schülern, die seit dem 5. Jahrgang die IGS Linden besuchen, übernehmen sie auch Interessen dieser Freunde. Nur in den ersten Monaten beobachteten sie teils ängstlich, teils

skeptisch das Verhalten der „IGS-Schüler“ und halten sich zurück. Nach dieser Zeit wird ihr Selbst- und Mitbestimmungsanspruch und ihre Fähigkeit dazu deutlich. Sie zeigen beachtenswerte Fähigkeiten, in Konflikten zwischen Schülern und zwischen Schülern und Lehrern zu vermitteln. Insgesamt gesehen ist die Integration der Glocksee-Schüler in die 7. Klasse der IGS Linden also für diese Klassen sehr positiv zu bewerten.

Daß solche Kinder nicht immer „einfach“ sind, sondern bisweilen ihren eigenen Sinn setzen (was ja bekanntlich schnell als „eigensinnig“ diffamiert wird), liegt auf der Hand. Aber bequeme Kinder waren noch immer ein schlechtes pädagogisches „Ideal“. In einer Gesellschaft, in der Kinder zu schnell erwachsen werden müssen, braucht man sich dann über lebenslang kindische Erwachsene nicht zu wundern. Noch schlimmer wäre freilich, wenn sich niemand mehr wundern würde.

An der Glockseeschule wundert sich jedenfalls niemand, wenn Kinder hingebungsvoll und phantasie reich miteinander auch dann noch spielen, wenn gleichaltrigen Kindern die Spielfreude selbst verdächtig gemacht worden ist. Wo kindliche Kreativität frühzeitig als Störfaktor unterdrückt wird und teilweise verdrängt werden muß, sind die künstlich herausgezüchteten Lernmotive labil. Sie werden entweder überbesetzt – und haben dann etwas Zwanghaftes an sich, oder aber sie bleiben durch den gleichzeitigen Verdrängungsaufwand ambivalent. Die Phase, in der die unterschwelligen und durch ihre Tabuierung entwicklungsunfähig gemachten Bedürfnisse dann manifest durchbrechen, pflegt die vielzitierte Pubertät zu sein.

Von der Entwicklung unserer ehemaligen Glockseeschüler her läßt sich – in aller Vorsicht – schlußfolgern, daß die Regelschule selbst – freilich unter vielen anderen Faktoren – die Adoleszenzkrise der heutigen Jugendlichen mitbewirkt, sozusagen durch die Primarstufe vorprogrammiert.

Es leuchtet in diesem Zusammenhang gewiß ein, daß für uns – vielleicht insbesondere für uns Lehrer – die Notwendigkeit, unsere Kinder an eine andere Schule zu entlassen, immer schon sehr unbefriedigend war. Die entwicklungspsychologisch bedingte Chance, die etwa im 5. und 6. Schuljahr gegeben ist, nämlich daß die Kinder ihre bislang hinreichend selbstregulierte Bedürfnisstruktur für neue und nun stärker systematisierte Lernaufgaben erweitern, wird durch den bevorstehenden Schulwechsel und entsprechende Anpassungsanstrengungen überlagert und bleibt dadurch in einigen Aspekten ungenutzt. An der neuen Schule treffen unsere Kinder dann auf andere, die teilweise schon mehr wissen als sie, aber – wie gesagt – noch nicht so gut wie sie wissen, was sie wollen. So ist der Übergang an die Regelschule für unsere Kinder in mehrfacher Hinsicht ein unorganischer Bruch. Er kann vielversprechende Entwicklungen nicht immer fortführen und mutet ihnen dafür unproduktive Konfrontationen zu.

Wir gehen davon aus, daß unsere Gesellschaft an einem sich beschleunigenden Sinnverlust leidet und daß der Adoleszenzphase eine sich entsprechend verstärkende Bedeutung für den zukünftigen Lebensentwurf zukommt. Besonders in diesem Zusammenhang erscheint es gerechtfertigt, ja geboten, für die Glockseeschule die geplante Erweiterung zu fordern. Denn was unsere Pädagogik auszeichnet, ist ja nicht eine offene oder verdeckte Normativität, sondern die Eröffnung eines schulischen Erfahrungsraumes, in dem das Soziale in sozialer Weise lernbar wird. Die Kinder lernen sehr unauffällig und darum besonders eindringlich, daß sie soziale Wesen sind, durch und durch, und daß es allemal für sie das Befriedigendste ist, dies wahrzuhaben und wahrzumachen. Welche identitäts- und orientierungsstiftende Wirkung unsere Pädagogik hat, zeichnet sich seit Jahren deutlich ab. Im Ausbau um vier weitere Jahrgänge sollte unsere Schule die Gelegenheit bekommen, auf der Basis des von ihr selbst Grundgelegten einen auch für Jugendliche angemessenen schulischen Erfahrungsraum zu entwickeln.

Auch wenn die Situation unserer 5. und 6. Klasse immer noch nicht geklärt ist, können wir uns mit zukunftsweisenden pädagogischen Gedanken beschäftigen. Hier besitzen wir als staatliche Alternativschule gewiß ein ungewöhnliches Privileg.

Es ist uns ein besonderes Anliegen, nachdrücklich auf die Situation verwandter Schulinitiativen hinzuweisen, die hier nicht vertreten sind. Läge darin Absicht, so befände sich dieser erziehungswissenschaftliche Kongreß auf der Linie staatlicher Schulbehörden, die mit ihrer phantasielosen Bildungspolitik dringend nötige Schulvorhaben über die Grenze der Legalität drängen.

*Anschriften der Autoren:*

B. Both, Glockseeschule, Hölderlinstr. 6, 3000 Hannover 61

A. Ilien, Sedanstr. 60, 3000 Hannover 1

R. Stubenrauch, Freie Schule Frankfurt, Vogelweidstr. 3, 6000 Frankfurt 70

StD Dr. J. Friedmann, Richtsberg-Gesamtschule, Karlsbader Weg 3, 3550 Marburg

Prof. Dr. R. Messner, Gesamthochschule Kassel, Fachbereich Gesellschafts- und Erziehungswissenschaften, Heinrich-Plett-Str. 40, 3500 Kassel

1. Die *Gründung der ersten Landerziehungsheime* um die Jahrhundertwende war eine *Antwort auf die Sünden und Nöte der Zeit bzw. ihrer Schule*. Merkwürdigerweise „paßt“ diese Antwort noch im neunten Jahrzehnt dieses Jahrhunderts. Außer Prüderie und Bigotterie sind diese Sünden der Schule noch alle vorhanden:

- hie (im Gymnasium) verkopft, da (in der Volksschule) volkstümelnd;
- überall den Körper mißachtend;
- die Welt in eher willkürlich und ganz zusammenhanglos gebildeten „Fächern“ vorstellend;
- Heranwachsen und Reifen eher als genierliche Panne denn als Chance sehend;
- trotz aller „Gleichheit“ die ungleichen Sozialchancen perpetuierend, abrichtend;
- die intakte Kleinfamilie als „Hort“ voraussetzend;
- ...

2. Facetten der Antwort der Landerziehungsheime:

- Wir nehmen PESTALOZZIS Forderung nach Harmonie der Ausbildung von Hand, Herz und Kopf ernst; d.h. alle lernen mindestens eine Fremdsprache, spielen und sehen Shakespeare, aber alle arbeiten nachmittags auch in Werkstätten; die Heimschulen nützen ihre eigenen „Produktionsbedingungen“: In Küche, Waschküche, Gärtnerei, Spenglerei ... gibt es bestimmte, den Schülern aufgetragene Arbeiten.
- Die Schulen liegen ausnahmslos auf dem Land; soweit es geht, werden alte Gebäude genutzt, d.h. es ist schön; Jahreszeiten (und ihre Feste) spielen noch eine Rolle, wir entgehen der Tyrrannis des Autos. Für Sport und Naturwissenschaften gibt es viel Raum und Zeit, aber nicht sehr viel Technologie.
- Die Gruppe der (etwa) Gleichaltrigen übernimmt den Löwenanteil der „Erziehung“; deren Härte wird aufgefangen durch ein Geflecht von Regeln; in denen steckt viel Tradition, sie werden aber auch periodisch gemeinsam revidiert.
- Die erwachsenen Erzieher sind (alle) Lehrer; die Lehrer sind (zum großen Teil) Erzieher; d.h. daß sie mit einer Schülergruppe (und ihrer eigenen Familie) zusammenwohnen. (Wir sind also Fachleute in Deutsch oder Chemie oder Theologie, aber eher Dilettanten in Entwicklungspsychologie und Gruppendynamik.) Diese Personalunion verändert Unterricht und Betreuung. Mut zur Erziehung ist hier nicht Programm, sondern Lebensnotwendigkeit.

3. Als *politische und rechtliche Zustände*, gegen die die Chance der Landerziehungsheime täglich und jährlich durchgekämpft werden muß, sind zu nennen:

### 3.1 *Das Geld.*

Schule ist heute fast nicht mehr privat zu finanzieren. Die Eltern unserer Schüler zahlen dieselben Steuern wie die der Staatsschüler; wir bekommen an Staatszuschuß nur einen Bruchteil dessen, was der Staatsschüler kostet; nehmen der Öffentlichkeit darüber hinaus ungewöhnlich viele Problemschüler ab (in Neubeuern: Legastheniker, Ausländer, leichter Verhaltensgestörte).

### 3.2 *Das Gängelband staatlicher Anerkennung*

Nur wer dieses Markenzeichen hat, bekommt Zuschuß, ist für potentielle Eltern vertrauenswürdig. In der Praxis bedeutet die (notwendige) Staatskontrolle aber, daß wir in allem gleich sein müssen (das angeblich gefährdete Gut „Vergleichbarkeit“ muß vermeintlich geschützt werden). Das heißt, was uns anders, attraktiv macht, muß *zusätzlich* erbracht werden. Die Folge ist unangemessener Leistungsdruck für Erwachsene, aber auch für Schüler.

### 3.3 *Die starren Schulformen*

Daß alle Landerziehungsheime als Gymnasien begannen, ist wohl aus der Herkunft der Gründer zu erklären. Die kurze Chance der Reformstimmung der 70er Jahre haben nur die hessischen Heime genutzt. Wir müßten alle Gesamtschulen sein! Dann könnten wir anschaulich dartun, daß dies (redlich, „sauber“) geht auch mit nur 30 Schülern pro Jahrgang.

Jetzt wird Neubeuern der Antrag auf Angliederung eines Hauptschulzweiges abgelehnt mit der Begründung, daß die Hauptschule eine weiterführende Schule sei, also Wahlmöglichkeiten bieten, d. h. mindestens zweizügig sein müsse. (Wir hätten sicher nicht mehr als 7 Schüler pro Jahr, und das erst ab Klasse 7.)

### 3.4 *Das Syndrom aus Relikten der Reform, aus der Enttäuschung über sie und wirtschaftlicher Rezession:*

- Die „Mitwirkungsbestimmungen“ tun so, als ob alle Schulen anonyme Gemeinwesen seien, stützen uns eine Entscheidungsstruktur durch gewählte Vertreter über, die unsinnig ist, wo jeder jeden täglich trifft und die Vollversammlung leicht entscheiden kann. Sie entmutigt die politisch begabten Schüler, Eltern, Mitarbeiter, weil sie über kurz oder lang die Erfahrung machen, „von der Basis umgangen“ zu werden. Sie entmacht den Schulleiter, der in der privaten Schule die Funktion und Verantwortung eines Unternehmers hat. (Mancherorts gezogene Konsequenz, gegen die wir uns wehren: Es gibt einen Schul- und einen eigentlichen Leiter.)
- Alle Landerziehungsheime haben sich von je für die Reform der Sekundarstufe II interessiert: Wer individuell fördern, z. B. einseitige Begabungen zum Abitur bringen will, sucht das Heil in Fächerauswahl und Stoffvertiefung. Neubeuern beteiligte sich von Anfang an an dem freiwilligen Kollegstufenversuch Bayerns. Jetzt müssen wir wie alle Gymnasien das perfektionierte Modell durchführen, haben völlig unrentable (und auch didaktisch eher schwierige) Leistungskurse; vor allem aber ersticken wir unter der Bürokratisierung: Auch für 15 Abiturienten muß der gesamte Apparat, über alle Semester hin, laufen ...



– Schulen unserer Art stehen und fallen mit der Qualität ihrer Mitarbeiter. Niemand wird zum Lehrererzieher ausgebildet. Wir müssen die vom Staat ausgebildeten Akademiker nehmen. In der Zeit der Lehrernot war es natürlich besonders schwierig, gute Kandidaten für unsere strapaziöse und nicht von Beamtenschaft geschützte Arbeit zu finden; dafür waren die Ministerien geneigt, die vom Gesetz vorgeschriebene „Gleichwertigkeit der wissenschaftlichen Ausbildung“ extensiv auszulegen. So kamen auch Nichtlehrer, Leute mit außergewöhnlichen Werdegängen und Qualifikationen, zu uns. Jetzt soll auch die Privatschule der Lehrerarbeitslosigkeit steuern: Nur noch zwei Staatsexamina gelten als „gleichwertig“; sogar rückwirkend wird die Unterrichtsgenehmigung entzogen, bei uns z. B. allen Realschullehrern, die z. T. jahrelang erfolgreich in der Sekundarstufe I gelehrt hatten. Jede Stellenausschreibung bringt jetzt viele Bewerbungen; aber auch uniforme: lauter arbeitslose Studienassessoren mit mäßigen bis schlechten Noten; außer von Schule und Universität her kennen sie die Welt von Reisen, nur selten vom „Jobben“.

4. Die Novellierung des *Bayerischen Gesetzes für Erziehung und Unterricht* (EUG) braucht hier in Regensburg nicht näher beschrieben zu werden. So bescheidene Wünsche wie die Übernahme der von uns gewählten Bezeichnung „Schulen in freier Trägerschaft“ (womit die Konnotation privat = nicht öffentlich vermieden werden soll) werden nur als Parenthese erfüllt. Ob die neuen Festschreibungen uns spürbar einengen werden, bezweifle ich für den Schulbereich; für den im Heim tun sie es. Entmutigend ist der Stil: Keine Reaktion auf detaillierte und begründete Änderungswünsche der bayerischen Landerziehungsheime gemeinsam mit allen anderen freien Schulen zusammen; eine kurze Ablehnung auf unsere Einladung an den Kulturpolitischen Ausschuß des Landtags, sich bei uns den Alltag einer der „Privatschulen (Schulen in freier Trägerschaft)“ anzusehen; soweit ich die Medien verfolgte: nie und nirgends auch nur eine Erwähnung des vor noch nicht einem Jahr erschienenen Musterentwurfs für ein Landesschulgesetz.

5. Der *Entwurf des Deutschen Juristentages für ein Landesschulgesetz* brächte uns ein Stück mehr Atemluft, indem er sie – behutsam und radikal – für *jeden* Schulbetrieb einräumt. Der den Schulen in freier Trägerschaft gewidmete Teil kommt mir allerdings liberal eher im Sinn eines VOLTAIRE vor, der noch für die Redefreiheit seiner Schmäher fechten wollte. Staatliche Schule und beamtete Lehrer, das war damals ohne Zweifel ein Sieg für Freiheit und Recht. Jetzt gilt es fair zu sein gegen die Relikte des konfessionellen und aristokratischen Schulwesens.

Daß kleine bewegliche Schulen mit einem eindeutigen Programm eine neue Chance für die kommende Generation sein könnten, öffentlich und darum der öffentlichen Kontrolle bedürftig wie jede Schule, aber mit Spielräumen und dem Existenzminimum ausgestattet, das scheinen die Autoren des Deutschen Juristentagsschulgesetzes nicht bedacht zu haben.

*Anschrift der Autorin:*

StD M. F. Rieger, Landerziehungsheim Neubeuern, Schloß, 8201 Neubeuern

*Zur gegenwärtigen Situation von Schulen besonderer pädagogischer Prägung und den entsprechenden Vorschlägen im Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages*

Daß die Bildungsentwicklung eines Menschen ein höchst individueller Vorgang ist, ist eine Binsenweisheit. Nicht nur unterscheidet sich jeder Mensch vom anderen in der Art, wie er Bildungsangebote aufnimmt und verarbeitet; der jeweilige einzelne tut dies auch mit unterschiedlicher Stetigkeit und Intensität.

Das wissen wir alle, und gleichwohl organisieren wir die Einrichtungen, die dem jungen Menschen die wesentlichen Bildungsangebote machen – Bildungsangebote, auf die er ein Recht hat und zu deren Wahrnehmung er verpflichtet ist – so, daß sie entweder von vornherein, mindestens aber immanent auf Einheitlichkeit angelegt sind. Auch der heutige Föderalismus der Länder kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß innerhalb der einzelnen Länder, der Tendenz nach aber auch über alle elf Länder hinweg, die Schularten organisatorisch und inhaltlich weitgehend gleich sind oder sein sollen, die Klassen zur gleichen Zeit in bestimmten Zeitabständen und mit bestimmten Unterrichtszielen vorrücken, die Lehrer dieselbe Ausbildung und denselben Berufsstatus erhalten und dasselbe zu vermitteln haben, der Unterricht nach denselben Lehrplänen verläuft und die Leistungsbeurteilung nach einheitlichen Richtlinien erfolgt.

Eine meist unterschätzte Rolle spielt dabei die Methode der Finanzierung der Schule. Schulen werden als Institutionen schulgeldfrei vorgehalten, mit der Folge, daß Schule vom Besucher unabhängig wird; der Schüler muß die nächstgelegene Schule besuchen; er hat mindestens für den gesamten Grund- und Hauptschulbereich keine Wahl. Damit fehlt aber eine wesentliche Motivation der Schule: die Konkurrenz, die Notwendigkeit zu je eigener Profilierung und Qualifizierung.

Das System erfindet dafür seine eigenen Gründe: die leichtere Verwaltbarkeit, die bessere Vergleichbarkeit, die reibungslose Durchlässigkeit. Wir wissen, daß diese Gründe zum einen ziemlich fadenscheinig sind und daß zum anderen die in ihnen liegenden Ziele auch nie erreicht werden, wenn auch das Wesentliche an der Schule, die Pädagogik, dabei weitgehend zum Erliegen kommt. Individualisierung des Unterrichts, wie sie der individuellen Natur des Bildungsvorgangs beim Schüler entspräche, ist innerhalb der schmalen Spielräume, die der pädagogischen Freiheit zur Verfügung stehen, in viel zu geringem Maße möglich und eigentlich nur fruchtbar, wenn zugleich das System sabotiert wird. Dies geschieht zum Glück der Pädagogik vielfach, einfach deshalb, weil sich in Schülern und Lehrern Menschen zusammenfinden, die sich dem intimen Charakter des Bildungsprozesses nicht entziehen können und vielfach auch nicht wollen.

Nagelproben auf das jeweilige Schulsystem und seine Förderlichkeit für eine allein auf pädagogischen Erkenntnissen aufbauende Unterrichtssituation sind Schulen, an denen genau dieser Unterricht angestrebt und praktiziert wird. Hier sind einige Schulen besonderer pädagogischer Prägung, sei es in freier, sei es in staatlicher Trägerschaft, vorgestellt worden. Ist das Schulsystem in der Lage, diese Schulen in seinen Rahmen aufzunehmen, oder müssen diese Schulen „emigrieren“?

Unser derzeitiges System tut sich außerordentlich schwer mit Schulen besonderer pädagogischer Prägung.

– Im staatlichen Schulbereich sind Schulen besonderer pädagogischer Prägung nicht vorgesehen; sie kommen in den Schulgesetzkatalogen nicht vor. Das bestimmende Element ist die Regelschule. Soll eine Schule eine individuelle Prägung erhalten, muß sie in ein Getto verlegt werden: Sie muß einen Modell- oder Versuchsstatus erhalten. Beide Status sind der Definition nach vorübergehende Zustände, die entweder in den Status der alten oder einer neuen Regelschule einmünden. Der Sonderstatus steht unter Erfolgszwang, der Erfolg wird mit Maßstäben der Regelschule gemessen. Das Schicksal der Gesamtschulen ist symptomatisch für die Elementarkraft des Regelsystems, insbesondere seiner Hauptkomponente, des Berechtigungswesens. Im übrigen ist der Sonderstatus nicht definiert und letztlich auch nicht definierbar: Die Entscheidung darüber, ob eine staatliche Schule den Sonderstatus erhält oder verliert, fällt angesichts der Ohnmacht erziehungswissenschaftlicher Legitimation schlicht politisch. Glocksee-Schule oder Laborschule z.B. sind in ihrer besonderen pädagogischen Existenz auf die Gunst politischer Umstände angewiesen.

– Die meisten Schulen besonderer pädagogischer Prägung befinden sich deshalb in dem Bereich, der zwar verfassungsrechtlich gleichgestellt ist, aber angesichts der zahlenmäßigen Übermacht des staatlichen Schulwesens praktisch als Emigration bezeichnet werden könnte: in freier, nichtstaatlicher Trägerschaft. Aufgrund der grundgesetzlichen Garantie des Maßstabs der Gleichwertigkeit ist das bestimmende Element hier nicht die Regelschule, sondern die Vielfalt gleichwertiger Schulgestalten. Gerade aber, weil das staatliche Schulwesen im Vordergrund der Tätigkeit staatlicher Schulaufsicht steht, weil das bestimmende Element des staatlichen Schulwesens die Regelschule ist und weil der Staat mit dem staatlichen Berechtigungswesen alle Abschlüsse im gesamten Schulwesen oktroyiert, ist das Prinzip der Vielfalt in Gleichwertigkeit beständig gefährdet und beeinträchtigt. Immerhin ist es aber doch möglich, Schulen besonderer pädagogischer Prägung wie etwa Waldorfschulen oder Schulen, an denen allgemein- und berufsbildender Unterricht kombiniert ist, oder Schulen mit besonderen Werthaltungen auf Dauer und nicht nur vorübergehend zu installieren. Wie tief aber die Abneigung des Systems gegenüber diesen Exoten sitzt, zeigt die fast durchgängige Praxis der Länder, Regelschulen in freier Trägerschaft mit der Teilhabe am Berechtigungswesen und an öffentlichen Finanzmitteln zu privilegieren, während die Exoten mit fremden Prüfungen und finanziellen Schwierigkeiten „bestraft“ werden. Der Freistaat Bayern spielt darin zwar eine führende, aber keineswegs isolierte Rolle in der Bundesrepublik.

Ändert sich an dieser Situation etwas im Entwurf des Deutschen Juristentags für ein Musterschulgesetz?

– Offensichtlich hat die Schulrechtskommission das Ziel anvisiert, die pädagogische Freiheit des einzelnen Lehrers und der einzelnen Schule zu erweitern, indem die Möglichkeiten der Schulaufsicht verringert werden. Man kann darüber streiten, ob die generelle Zielsetzung erreichbar ist, mehr pädagogische Freiheit dadurch zu schaffen, daß einige neue gesetzliche Bestimmungen den Wust von Erlassen erübrigen, aber daß die Einschränkung der Schulaufsicht und damit die Einschränkung zentraler Regelung die Vielfalt der Schulgestalten fördern könnte, kann nicht bestritten werden.

– Freilich trägt der Entwurf diese Leitidee dort nicht mehr, wo es in die Einzelheiten geht. Der Katalog der Schularten und Schulstufen ist die Reproduktion des Regelschulwesens; und das Ventil der Versuchsschulen und Schulversuche ist so unzulänglich wie im

derzeitigen Schulsystem. Zwar gibt es für kommunale Schulträger nunmehr einen Anspruch auf Erteilung des Sonderstatus, aber nur dann, wenn die Versuchsschule in das politisch legitimierte Versuchsprogramm hineinpaßt. Das Versuchsprogramm kann sogar ein engeres Korsett sein als die freihändige, politisch abgesicherte Ministerentscheidung nach derzeitigem Recht. Fallen jedenfalls etwa die Glocksee-Schule oder die Laborschule nicht in den Rahmen eines künftigen Versuchsprogramms, so ist ihr Status eher noch ungesicherter als jetzt.

– Schulen in freier Trägerschaft, die nicht dem Katalog der Regelschularten des Entwurfs entsprechen, sind ebenfalls in einer schwierigeren Lage, denn sie lägen nicht im Rahmen der Definition der Ersatzschule und würden damit endgültig aus den Bereichen des Berechtigungswesens und der öffentlichen Finanzhilfe hinausgeraten. Zwar ist der Genehmigungs- und Aufsichtsrahmen und auch der Finanzhilfeanspruch für Ersatzschulen verfassungskonformer gestaltet als in den meisten Ländern derzeit, doch hilft das einer Schule besonderer pädagogischer Prägung wie etwa einer Waldorfschule nichts, wenn sie gar nicht zum Kreis dieser Ersatzschulen gehören kann, während sie es doch heute tut.

– Es bleibt bei der bisherigen Form der Finanzierung: Vorhaltung der staatlichen Schule aus öffentlichen Mitteln des Landes und der Gemeinden; Subventionierung bestimmter Schulen in freier Trägerschaft nach Maßgabe der Kosten entsprechender staatlicher Schulen. Die traditionelle Finanzierung von Schulen entspricht der altertümlichen Schulpflicht; dem Recht des Schülers auf Bildung, wie es der Deutsche Juristentag einführt, müßte eine finanzielle Instandsetzung des Schülers zur Wahrnehmung dieses Rechts folgen. Hier wäre die Möglichkeit, eine der Vielfalt im Schulwesen entsprechende Finanzierung ins Gespräch zu bringen: nicht die Wiedereinführung eines Schulgeldes, sondern die Ersetzung des Schulgeldes durch einen Gutschein, den der Schüler bei der Schule seiner Wahl abgibt und den die Schule dann beim Fiskus einlöst.

Alles in allem: Der Entwurf zielt auf mehr Selbständigkeit der Regelschule, und dies ist ein Anliegen, das im Interesse der Pädagogik nachdrücklich Unterstützung verdient. Vielfalt im Schulwesen aber, wie sie der Vielfalt individueller Bildungsentwicklungen und der Vielfalt immer neu sich entwickelnder pädagogischer Bestrebungen entspreche, also die Chancengleichheit für Schulen besonderer pädagogischer Prägung, wird weder im staatlichen noch im freien Schulwesen über das bisherige Maß hinaus gefördert.

*Anschrift des Autors:*

Dr. Johann Peter Vogel, Am Schlachtensee, 1000 Berlin 37

*Leitfragen und Thesen zur Fortführung der Diskussion über die Zielsetzungen und die pädagogische Gestaltungsfreiheit von privaten und staatlichen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und über die schulrechtliche Absicherung solcher Schulen<sup>1</sup>*

1. Welche juristischen Lösungen können für die pädagogisch begründeten Forderungen entwickelt werden, daß

(1) erfolgreich verlaufene Schulversuche und heuristisch (d. h. auf das Auffinden neuer Möglichkeiten) angelegte Schulkonzepte in eine *Dauerform* einmünden, nämlich als Schulen besonderer pädagogischer Prägung, die

– nicht notwendig die Übertragbarkeit ihrer Konzepte auf das gesamte Schulwesen beanspruchen (etwa das Oberstufenkolleg Bielefeld oder das Landerziehungsheim Neu-beuern) und

– nicht ausschließlich an den Privatschulstatus gebunden sind (z. B. das Oberstufenkolleg Bielefeld)

und daß

(2) das Recht auf Gründung freier Schulen mit spezifischen pädagogischen Zielsetzungen und Konzepten (z. B. die „Freie Schule Frankfurt“) so abgesichert wird, daß solche Schulen nicht zu gravierenden Abstrichen an ihrer Konzeption gezwungen werden.

2. Wie weit ist der Schulgesetzentwurf des Deutschen Juristentages z. T. noch an überkommene, aber nicht mehr als allgemeinverbindlich begründbare Leitvorstellungen von Schule gebunden, wie weit hat er sich von solchen tradierten Leitvorstellungen bereits ansatzweise oder deutlich gelöst bzw. sollte sich in einer Neufassung davon lösen?

Beispiele für u. E. problematische Aspekte des jetzigen Entwurfs:

(1) In § 6 (1) des Textes (Schule im Rechtsstaat, Bd. I, S. 67) wird u. E. sachgemäß und relativ offen von verbindlichen ‚Gegenstandsbereichen des Unterrichts‘ gesprochen. Schon in § 6 (3), weiter in § 7 und 8 und in den Erläuterungen zu § 6 (S. 158 ff.) legen zentrale Formulierungen die irrige generelle Gleichsetzung von „Gegenstandsbereichen“ mit herkömmlichen *Fächern* nahe. Demgegenüber müßten in einer überarbeiteten Fassung neue, offene Formen der Organisation der Inhalte bzw. Themen bzw. Gegenstandsbereiche des Unterrichts ausdrücklich als legitime Möglichkeiten gesichert werden.

(2) In § 7 und 8 wird die Zulassung von Schulen an die Vorlage von Lehrplänen im herkömmlichen Verständnis dieses Begriffs gebunden. Es fehlt mindestens eine Sonderklausel, die es Schulen besonderer pädagogischer Prägung ermöglicht, ohne generelle Bindung an *vorweg* festgelegte Lehrpläne zu arbeiten, ihr Lehrprogramm also – im Rahmen genereller pädagogischer Zielsetzungen – erst im Zuge des Versuchsprozesses zu entwickeln.

(3) Eine dringende Aufgabe besteht darin, durch entsprechende rechtliche Bestimmungen die Möglichkeit zu eröffnen, andere als die bisher üblichen Kriterien für „Schulleistung“ und „Leistungsbeurteilung“ zu erarbeiten und zu praktizieren.

---

1 Die nachstehend aufgeführten Fragen und Thesen wurden in einer vorläufigen Fassung vor Beginn der letzten Diskussionsphase des Symposions formuliert und dem Plenum als vorläufiges Resümee einiger Aspekte des bis dahin erreichten Standes der Erörterung vorgetragen. Sie konnten leider nicht mehr eingehend diskutiert werden. Für die Druckfassung wurden sie stilistisch überarbeitet.

3. Eine zugleich pädagogisch und juristisch zentrale Aufgabe der weiteren Diskussion besteht darin, das Verhältnis zwischen drei Momenten, die das Problem der pädagogischen Entscheidungsfreiheit und der Verantwortbarkeit pädagogischer Entscheidungen bestimmen, aufzuklären und schulpädagogisch und schulrechtlich zu präzisieren: das Verhältnis zwischen

- dem individuellen Freiheitsspielraum des einzelnen Lehrers,
- der kollegialen Wahrnehmung der pädagogischen Entscheidungsfreiheit, m. a. W.: der kollegialen Konsensbildung, durch die Lehrer in der Schule sich über Zielsetzungen und Regelungen verständigen, und
- der Berücksichtigung des in der pädagogischen Fachwelt jeweils erreichten bzw. erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstandes und Problembewußtseins.

Eine Ergänzungsfrage bzw. -these lautete hier: Wer füllt die Freiheitsräume, die der Staat nach den Intentionen des Juristentagsentwurfs freigeben soll? Staatsinstitute, die Träger der betreffenden Schulen, die einzelne Schule? – Jeder freien Schule müßte die Möglichkeit gesichert werden, sich hinsichtlich geplanter pädagogischer Entscheidungen extern beraten zu lassen, ggf. durch andere Institutionen als z. B. die normalerweise „zuständigen“ Staatsinstitute, Ministerien usw. Eine weitergehende These lautete: Auch „freie“ Schulen müßten geradezu *verpflichtet* werden, sich bei Entscheidungen, die von allgemeinen Regelungen in dem betreffenden Bundesland abweichen – z. B. in Lehrplan-, Differenzierungs-, Beurteilungsfragen – Beratungshilfen bei kompetenten Personen oder Institutionen einzuholen.

4. Wie weit enthalten die Passagen über das Recht auf Bildung im Juristentagsentwurf (§ 1–4, S. 64ff.) hinreichende Sicherungen des Rechts des Kindes bzw. des Jugendlichen nicht nur gegenüber staatlicher Bevormundung, sondern auch gegenüber den jeweiligen Trägergruppen, Schulgenossenschaften, Lehrern und Eltern und *ihrem* Einfluß auf Zielsetzung und Gestaltung der betreffenden Schule?

5. Als Forschungsaufgaben, die vorrangig in Angriff zu nehmen seien, wurden vor allem zwei Untersuchungstypen hervorgehoben:

- „schulmorphologische Beschreibungen“, die die spezifischen Bedingungen, Intentionen, Gestaltungselemente bestimmter Schulen so konkret darstellen, daß die potentiellen oder aktuellen rechtlichen Implikationen erkennbar bzw. bestimmbar werden, rechtliche Regelungsvorschläge also nicht gleichsam „ins Leere hinein“ formuliert werden müssen;
- Untersuchungen über unterschiedliche Entwicklungsniveaus von Schulkonzepten freier Schulen, für die dann ggf. auch unterschiedliche, rechtlich abzusichernde Schulverfassungsbestimmungen gelten könnten.

Zum Beispiel ist es denkbar, daß – je nach dem Entwicklungsstand der betreffenden Schule bzw. einzelner oder aller an der Schulgestaltung beteiligten Personengruppen – unterschiedlich weitreichende Grade der Entscheidungsbefugnis über Schulangelegenheiten sinnvoll sein können.



# Sekundarstufen II – Didaktik und Identitätsbildung im Jugendalter

HERWIG BLANKERTZ

## *Einführung in die Thematik des Symposions*

Der nordrhein-westfälische Kollegs Schulversuch erprobt die Integration von studien- und berufsbezogener Bildung. Dieser Versuch thematisiert notwendigerweise die Sekundarstufen II-Didaktik, weil er sich an der curricularen Struktur und dem Leistungsniveau sowohl gymnasialer Oberstufen als auch beruflicher Schulen orientieren muß.

Die gegenwärtig von HAGEN KORDES, ANDREAS GRUSCHKA und weiteren Mitarbeitern betriebene Kollegs Schul-Evaluation ist nur ein kleiner Ausschnitt aus dem, was für eine Bewährungskontrolle des gesamten Modellversuches möglich und sinnvoll wäre. Dieser Ausschnitt ist auf einen Problemkomplex bezogen, in dem sich die Erwartungshaltungen gegenüber dem Kollegs Schulversuch kreuzen, nämlich den Komplex „doppeltqualifizierende Bildungsgänge“: Sie sind für die Kollegs Schulen ein zentrales Problem, weil einerseits klar ist, daß der Schulversuch mit den doppeltqualifizierenden Bildungsgängen steht oder fällt. Soviel weitere Ziele und Probleme die Kollegs Schule auch noch haben mag: Wenn die doppeltqualifizierenden Bildungsgänge scheitern, werden sich Kollegs Schulen nicht halten lassen. Andererseits ist ebenso klar, daß das Konzept der Doppelqualifikation nicht additiv erreichbar ist, vielmehr eine integrative Einstellung bei Lehrern wie Schülern erfordert, die nicht durch einen einmaligen Entschluß, sondern nur durch einen längeren Umdenkungs- und Lernprozeß erarbeitet werden kann.

Eine Bewährungskontrolle scheint möglich zu sein über eine Bildungsgang-Evaluation. Sie

- vergleicht fachlich verwandte Bildungsgänge unter dem Gesichtspunkt gelungener Kompetenzentfaltung,
- untersucht Merkmale der Schüler-Leistung und Schüler-Identität in ihrer Entwicklung und in ihren Lernfortschritten,
- begleitet die Lernentwicklung der Schüler über den ganzen Zeitraum der Schullaufbahn und
- bedient sich des Instrumentes von Entwicklungsaufgaben, die den Schüler mit dem Anforderungs-Ensemble des Oberstufenunterrichts konfrontieren.

Von daher ergibt sich die Fragestellung unseres Symposions. Die Dramatik des doppeltqualifizierenden Bildungsganges besteht darin, daß hier die Kompetenzentwicklung durch Sinnstrukturen reguliert ist, die vom Schüler einen Perspektivenwechsel verlangen: Er muß eine spezifische Berufsrolle antizipieren und sich mit ihr identifizieren – anders würde keine Kompetenzentwicklung denkbar sein – zugleich aber muß er auch immer wieder vom Berufsrollenverständnis absehen und die Perspektive von Wissenschaftspropädeutik und Studienbezug annehmen. Die Rekonstruktion der Kompetenzentwicklung mit Hypothesen über die Wirksamkeit einer didaktischen Integration berufspragmatischer und



wissenschaftspropädeutischer Anforderungen, wie sie für die Bildungsgang-Evaluation der Kollegscheule unumgänglich ist, führt also auf Fragen, die weit über das Kollegschul-Thema hinausweisen, auf die Identitätsbildung im Jugendalter. Diese thematische Ausweitung ist auch für die Kollegschul-Evaluation von hoher Bedeutung. Denn sie eröffnet vergleichbare Untersuchungen in den Schulen des Regelsystems, weil ja das in der Doppelqualifikation enthaltene Berufsrollenverständnis mit dem der Institutionen der Berufsausbildung ebenso übereinstimmt wie der Studienbezug mit dem in der gymnasialen Oberstufe. Die Bildungsgang-Evaluation legt also mit der Kompetenzentwicklung einen Maßstab an, der die Wirkungen von Sekundarstufen II-Curricula pädagogisch qualifiziert, zwar von der Integrations-Hypothese angeleitet, aber gleichwohl ohne in den fruchtlosen Streit verfallen zu müssen, ob denn nun der Schulversuch sinnwidrig an den Normen von Gymnasien und beruflichen Schulen gemessen oder umgekehrt der Schulversuch dem Standard des (angeblich oder wirklich) Bewährten entzogen werden soll. Denn Kompetenzentwicklung ist ein *tertium comparationis*, Identitätsbildung die evaluativ einzuholende Beglaubigung.

Die Fragestellung unseres Symposions ist in der Terminologie der heutigen Sozialwissenschaften formuliert; der Sache nach gehört sie zum Traditionsbestand der Pädagogik. Scharfsinniger als irgendein anderer Pädagoge hat JEAN-JACQUES ROUSSEAU im *Emile* erläutert, daß humane Identität ein Gleichgewicht von Bedürfnis und Kraft, von Wollen und Können voraussetzt und daß dieses Gleichgewicht im Jugendalter, in der Entwicklungsphase von bewußten Gefühlen und Leidenschaften nur durch Interessen eben dieser Qualität erreichbar ist. Geschlechtsreife und Sexualität erschienen hier zum ersten Mal in der pädagogischen Literatur nicht nur als Gefährdung, sondern als Würde, nicht nur als etwas Zurückzudrängendes, sondern als etwas zu Entwickelndes. So konnte ROUSSEAU denn auch inmitten einer Zeit, in der Liebe und Ehe zwei getrennten Sphären zugehörten, sein Programm der Jugenderziehung ausziehen bis zur Liebesheirat. Diesem Zentrum ordnete er alle anderen Bildungserlebnisse seines Zöglings zu: Mitgefühl für die Leidenden, Anwaltschaft für die Armen, Geschichte, Sprachen, Literatur, Ästhetik, Religion, Philosophie, politische Theorien und eine große europäische Bildungsreise – dies alles nicht primär gesehen unter dem Aspekt einer Vermittlung der objektiven Strukturen der Kultur, sondern motiviert und verknüpft mit der Erziehung zur Liebe. Etwas verallgemeinert kann man sagen: Weil ROUSSEAU'S Pädagogik vom Subjekt aus dachte, von Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung, erschien ihm „Liebe“ als die Entwicklungsaufgabe des Jugendalters. Ich erwähne ROUSSEAU'S *Emile* nur deshalb, weil diese Erziehungsutopie die radikale Subjektperspektive der Pädagogik bewußt macht: Alle anderen dem Jugendalter zuzuordnenden Entwicklungsaufgaben können immer auch als Ausdruck gesellschaftlicher Ansprüche interpretiert werden. Aber die Lösung solcher Aufgaben bedeutet die Entwicklung von Kompetenz für eben diese Aufgaben; die Kompetenz aber ist wiederum davon abhängig, daß das lernende Subjekt sich in den Aufgaben erkennt und so die eigene Identität ausbildet – das lehrt ROUSSEAU, indem er das Subjektivste, die Liebe, zur objektiven Aufgabe der Jugenderziehung erklärt; und dabei lehrt er natürlich auch, daß Identitätsbildung ein die ganze Person umfassender Vorgang ist, der gewiß nicht von einer den Menschen nur partiell beeinflussenden Institution wie der Schule gesichert werden kann.

Ich mache jetzt einen Sprung und beziehe mich auf einen Text, der eine dem Jugendalter angemessene didaktische Einstellung unter dem Gesichtspunkt der Strukturen des öffentlichen Bildungswesens im 20. Jahrhundert diskutiert. EDUARD SPRANGER schrieb

1922, in der Berufsschulentwicklung liege „der einzige und eigentlich schöpferische Punkt der gegenwärtigen Schulreform“. Um eine dahingehende These vertreten zu können, mußte er den durch Lerninhalte definierten Gegensatz von Allgemeinbildung und Berufsbildung negieren und die damals erst entstehende Berufsschule als eine Schule der menschlichen Bildung qualifizieren. Die diesem Zweck dienenden Reflexionen legte er, und das ist das für unseren Zusammenhang allein Interessierende, nicht in erster Linie vom didaktischen Auftrag dieser Schule her an, sondern bezog sie auf die entwicklungspsychologische Situation der Schüler und thematisierte erst von daher den didaktischen Auftrag als einen pädagogisch zu legitimierenden. Von diesem Gesichtspunkt der Altersstufe aus drängte sich dann für SPRANGER – und zwar ungeachtet seiner zweifellos konservativen gesellschaftspolitischen Option – eine Parallele zur gymnasialen Oberstufe auf. Denn er vertrat ein dreiphasiges Prozeßmodell: Grundlegende Bildung – Berufsbildung – Allgemeinbildung. „Grundlegende Bildung“ definierte er als die erste methodische Belegung der geistigen Kräfte durch die aneignende Konfrontierung mit den Umrissen der Welt: Die sich von da aus anbahnende, von „innen her bedingte Auslese“ der Interessen und individuellen Möglichkeiten sollte nach SPRANGER der Bildungsprozeß zu persönlicher Struktur differenzieren. Er nannte das die Phase der „Berufsbildung“, während er den Begriff „Allgemeinbildung“ der Einheit von persönlichem und beruflichem Bildungszentrum vorbehielt und als unendliche Aufgabe menschlicher Selbstverwirklichung verstand. Indem SPRANGER die „Berufsbildung“ als eine altersstufenspezifische Entwicklungsaufgabe begriff, mußte er sie ebenso wie in der nichtakademischen beruflichen Erstausbildung auch in der gymnasialen Oberstufe als didaktische Leitfrage ansetzen. Tatsächlich interpretierte er die Typendifferenzierung der höheren Schule, die damit gegebene Wahlmöglichkeit des Schülers insbesondere in der Oberstufe, ganz analog zu den Berufswahlentscheidungen von Lehrlingen in Handwerk, Industrie, Handel und Landwirtschaft. Diese Subsumtion der gymnasialen Oberstufe unter den bildungstheoretisch gefaßten Begriff der „Berufsbildung“ brachte freilich kein Sekundarstufen II-Bewußtsein hervor, weil, abweichend vom bildungstheoretischen Begründungszusammenhang, die exklusive Stellung der gymnasialen Oberstufe nicht auf eine Antithese von allgemeiner und spezieller Bildung oder von Wissenschaftspropädeutik und Berufspragmatik zurückging, sondern auf eine unpädagogische Funktion in der gesellschaftlichen Statuszuweisung.

Was mir interessant erscheint im Rekurs auf ROUSSEAU und SPRANGER, ist allein der hohe Stellenwert, der einer Subjekttheorie für eine der systematischen Bildung im Jugendalter angemessenen Didaktik eingeräumt wird. Daraus ergeben sich bohrende Rückfragen. Denn die seit den Tagen ROUSSEAUS vollzogene vollständige Institutionalisierung der Erziehung folgte Einschätzungen, nach denen sich die Didaktik bei zunehmendem Alter der Lernenden von Bedürfnisstrukturen und Entwicklungsbedingungen entfernen dürfe. Tatsächlich sind Lehrpläne, Lehrbücher, curriculare Materialien und das Lehrerverhalten in der Sekundarstufe II vielfach abbilddidaktisch auf Einzelwissenschaften und berufsqualifizierende Technologien bezogen, ohne die dem Schüler gestellten Entwicklungsaufgaben systematisch zu berücksichtigen. Freilich ist diese Berücksichtigung auch nicht ausgeschlossen: Sekundarstufen II-Didaktik entfaltet sich heute im institutionellen Rahmen der durch die Vielfalt beruflicher Anforderungen differenzierten Bildungsgänge, in der gymnasialen Oberstufe durch Wahlfreiheit im Grund- und Leistungskurs-System mit fast noch weitergehenden Möglichkeiten subjektiv-individueller Bildungsgangbestimmung als in der Berufsbildung. So erscheint das Defizit in den verschiedenen Fächern und Bildungsgängen unterschiedlich stark ausgeprägt. Aber auch da, wo Entwicklungsbedürf-

tigkeit und altersstufenspezifische Lernbedingungen des Jugendlichen von der Sekundarstufen II-Didaktik berücksichtigt werden, treffen wir vielfach auf eine erhebliche Differenz zwischen dem, was der Sekundarstufen II-Unterricht im Medium fachspezifischer Inhalte thematisiert, und dem, was sich im Medium des gleichen Inhaltskomplexes dem Jugendlichen als Aufgabe der eigenen Entwicklung stellt. Ich lasse hier zunächst einmal offen, ob es gerechtfertigt ist, diese Differenz umstandslos für bestimmte, in allen Zweigen der Sekundarstufe II sichtbar werdenden Anomien, speziell für den Motivationszerfall des Lernens, haftbar zu machen. HAGEN KORDES und ANDREAS GRUSCHKA tendieren offensichtlich zu dieser Folgerung, zumindest in der Unterstellung, daß eine vollkommene Übereinstimmung schulischer Anforderungen mit den Entwicklungsaufgaben des Jugendlichen ein pädagogisches Ideal, mithin der didaktisch-konstruktiv anzustrebende Zustand und der evaluativ-analytisch anzulegende Beurteilungsmaßstab sei. Demgegenüber stelle ich die Frage, ob nicht vielleicht eine Antinomie vorliegen könnte: Einerseits muß die Pädagogik, um Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung fördern zu können, die subjektive Bedürfnisstruktur des Lernenden treffen, andererseits verhindert sie die Emanzipation des Lernenden, wenn sie dessen Entwicklung vollständig lenkt. Eine gewisse Differenz zwischen den objektiv gesetzten Lernanforderungen und den subjektiv empfundenen Aufgaben der eigenen Entwicklung mag notwendig sein: Denn diese Differenz setzt eine Spannung frei, die die Kompetenzentwicklung vorwärts treibt, ebenso wie sich die Ich-Identität im Widerspruch zu den Zumutungen der Erziehung ausbildet und stabilisiert.

Die Evaluationsergebnisse, auf die sich HAGEN KORDES und ANDREAS GRUSCHKA stützen, zeigen ein hohes Maß an Schulformunabhängigkeit für die Differenz zwischen dem über Entwicklungsaufgaben rekonstruierten Bildungsgang der Jugendlichen und dem didaktisch-curricular institutionalisierten Bildungsgang. Daraus ergibt sich die Frage unseres Symposions, nämlich ob bei Gelegenheit der primär institutionell motivierten Modellversuche zur integrierten Sekundarstufe II auch pädagogisch etwas verbessert werden könne. Die Referate von KORDES und GRUSCHKA werden im einzelnen zeigen, daß die Integration von studienbezogenen und berufsqualifizierenden Bildungsgängen durchaus etwas mit pädagogischer Qualität zu tun hat. Andererseits aber verweisen sie ebenso nachdrücklich darauf, daß diese pädagogische Qualität des Unterrichtes, des Bildungsganges oder der Schule als Institution noch in einem anderen Licht gesehen werden müssen als nur in dem der objektiven Inhaltsstrukturen des Lernens auf der einen Seite und dem der sozialen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern auf der anderen Seite. Mit der Rückfrage nach Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung suchen wir auch hier nach einem tertium comparationis, nach einem vermittelnden Dritten, durch das Sekundarstufen II-Didaktik überhaupt erst in den Horizont einer didactica magna, also einer Didaktik im emphatischen, im comenianischen Sinne zu rücken ist.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Herwig Blankertz, Potstiege 48, 4400 Münster

*Fachliche Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung im Medium der Erzieherausbildung – Über den Bildungsgang der Schüler der Kollegschule und zur Möglichkeit der Schule, diesen zum Thema zu machen*

1. Jede Vorstellung vom Bildungsgang eines Schülers postuliert ein Objektives und ein Subjektives: Einmal soll der Schüler an die fachlichen Kompetenzen in einem mehrjährigen Prozeß herangeführt werden, die in der Sekundarstufe II von einer beruflichen Ernstsituation oder vom Studium her verlangt werden. Auf der anderen Seite wird immer auch unterstellt, daß dieser mehrjährige Aneignungsprozeß den Schüler nicht nur zum Objekt von Anpassung macht, sondern zum individuell gestaltenden Abnehmer und Prüfer der in der Schule angebotenen Inhalte. Während man sich in den letzten Jahren vor allem darum bemühte, die objektive Seite eines Bildungsgangs zu rationalisieren, überließ man das Thema der subjektiven Komponente weitgehend den Kritikern der Rationalisierung. Diese unterstellten der Schule entweder die Entkopplung von Qualifikation und sich entwickelnder Person, was sich etwa in der These vom Auseinanderfallen von Lernen und Leben ausdrückte, oder aber sie akzeptierten die These von der gelungenen Erreichung gesellschafts- oder produktionsrelevanter Qualifikationen und kritisierten die Schule dann als Abrichtung des Schülers auf entmündigende Anforderungen.

Die rationalisierenden Curriculumplaner wie die Kritiker wiesen indes nie nach, wie der Schüler auf die zugemuteten Inhalte seines Bildungsgangs reagiert und wie er diese sich so zu eigen macht, daß fachliche Kompetenzentwicklung gleichzeitig mit fachlicher Identitätsbildung eingelöst werden kann.

Will man die Kompetenzentwicklung angehender Erzieher untersuchen, dann ergibt sich aus folgenden drei Gründen ihr (bisher vernachlässigter) Zusammenhang zur fachlichen, aber auch zur allgemein altersspezifischen Identitätsbildung:

- Der Schüler setzt bewußt oder unbewußt eigene Erziehungserfahrungen, die seine Persönlichkeit geprägt haben, in Erwartungen an die Ausbildung zum Erzieher um. Die Übernahme von Kompetenzerwartungen bricht sich notwendig an jenen Erfahrungen.
- Der Schüler hat parallel zum schulischen Bildungsgang eine Reihe alltagsspezifischer allgemeiner Entwicklungsaufgaben zu lösen (Sicherung einer materiellen Unabhängigkeit, Loslösung vom Elternhaus, politische Sozialisation etc.). Diese interagieren mit den Erfahrungen der Erzieherausbildung. Von der Ausbildung wird ggf. die Kompensation, Stützung jener Aufgabenlösung erwartet, wie umgekehrt Probleme in diesem Bereich Auswirkungen auf die fachliche Entwicklung haben müssen.
- Jede Ausbildung zu Erziehern thematisiert die Person des Schülers. Sie wird damit zur Erziehung der Erzieher. Dieses Doppelverhältnis bewirkt eine direkte Hereinnahme der personalen wie der sozialen Identität des Schülers in die Ausbildung. Das pädagogische Handeln des Schülers kann nur als ein Spezialfall sozialen Handelns erfahren werden.

Unsere Evaluationsstudie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung angehender Erzieher der Kollegschule verfolgt, ausgehend von diesen Überlegungen, mehrere Fragen:

- Zum einen versuchen wir, die individuellen Bildungsgänge der Schüler als Aufbau ihrer Kompetenzen zu rekonstruieren. Dazu begleiten wir die Schüler über die drei Jahre der Schule, stellen im Test die Aufgaben nach, denen sich die Schüler in Schule und Praxis gegenüber sahen, und führen mit ihnen lernbiographische Interviews durch (vgl. GRUSCHKA u. a. 1981; WBK 1981a, b).
- Zum zweiten untersuchen wir, welchen Beitrag ein Unterricht, der berufliches mit wissenschaftspropädeutischem Lernen zu verbinden versucht, zum Kompetenzaufbau und dabei zur Identitätsbildung leistet. Hier begleiten und untersuchen wir ebenfalls über die Dauer des Bildungsgangs in allen einbezogenen Lerngruppen den Unterricht (vgl. WBK 1982).

2. Bei der Planung der Untersuchung ergab sich zunächst das Problem, an welche Theorie der fachlichen Identitätsbildung und Kompetenzentwicklung anzuschließen wäre. In der Verlängerung des von HERWIG BLANKERTZ angedeuteten Sachverhalts mußte festgestellt werden, daß es bisher für Fachschule, Fachoberschule oder gymnasiale Oberstufe keine ausgeführte Theorie oder Konzeption sozialberuflicher bzw. pädagogischer Kompetenzentwicklung gab, die den Bildungsgang des Schülers als mehrjährigen Aneignungsprozeß objektiv vorgefundener Kompetenzerwartungen thematisierte.

Die Lehrpläne und das vom Lehrer realisierte Curriculum ist deswegen nicht als bloße Umsetzung abbilddidaktischer Prinzipien zu denken. Eine Wissenschaftssystematik ist zwar Ausgangspunkt für jedes Pädagogik-Curriculum, dennoch gehen in dieses auch eine Fülle impliziter oder expliziter didaktisch-methodischer Entscheidungen zum Bildungsgang des Schülers ein: Es sei vom Einfachen zum Schweren voranzuschreiten; die philosophischen Rückfragen sollten erst auf der Basis eines breiten Wissens gestellt und beantwortet werden usw. usf. (vgl. KULTUSMINISTER NW 1981).

Es ist klar, daß solche didaktischen Regeln eine übergreifende Vorstellung vom mehrjährigen Aneignungsprozeß des Schülers bezüglich der Kompetenzen des Zielsystems nicht ersetzen können. Hinsichtlich der Inhalte des Curriculums wird die Wissenschaftssystematik oft durch die normativen Urteile der Lehrer überdeckt, die das verlangen, was sie selbst kennen und als wichtig erachten. Bestimmte inhaltlich-methodische Schwerpunkte legitimiert der Lehrer nicht in Rekonstruktion oder Antizipation von Fragestellungen, die sich Schüler in ihrer Entwicklung stellen, sondern in der Reaktion auf ein als unbefriedigend erlebtes Schülerverhalten: Bestimmte Theorien behandelt er gerade darum intensiver, weil er die Schüler von deren instrumentalistischen Verwertungsinteressen an Theorie abbringen möchte.

Die hier aphoristisch angedeutete Zusammenfassung einiger wichtiger Erfahrungen aus dem Projekt darf nicht als Kritik an der Qualifikation der Lehrer verstanden werden. Denn nicht sie, sondern die für Planung und Reflexion zuständigen Fachdidaktiker und Unterrichtsforscher sind aufgefordert, das Erfahrungs- und Theoriedefizit aufzugreifen. Geht man aber die einschlägige Literatur durch, so findet sich dort mit nur einer Ausnahme – der programmatischen Arbeit von HELGA FISCHER (1979) – nichts, was uns eine empirisch geprüfte Vorstellung vom Bildungsgang angehender Erzieher bzw. Schüler mit pädagogischen Kursen erlauben würde.

Dieses didaktische und theoretische Defizit hat in den Schulen Folgen. Denn man kann nicht davon ausgehen, daß die Ausbildung angehender Erzieher sich dem intuitiven Geschick der Lehrer verdankt. (Daß vom letzteren nicht auszugehen ist, zeigen unsere Untersuchungen deutlich.)

Es gibt Schüler, die in der Schule auch gegen widrige Bedingungen ihre fachliche Kompetenzen identitätsstiftend entwickeln. Aber auch die große Mehrheit der Schüler, die jenseits positiver Lehrervorbilder und gelegentlicher „Aha-Erlebnisse“ im Unterricht Schule nicht als produktive Lern- und Entwicklungshilfe erfährt, erwirbt dennoch grundlegende Qualifikationen für Studium und Praxis. Es muß also auf der *Seite des Schülers* einen Entwicklungsmechanismus geben, der ihn auch unter ungünstigen Bedingungen im Verlaufe der drei bis vier Jahre seiner Ausbildung befähigt, die Anforderungen der erzieherischen Praxis einlösen zu können.

Genau an dieser Überlegung setzten wir bei der Konzeptualisierung unserer Untersuchung an: Wir griffen dabei auf eine Idee zurück, die wir in den der Untersuchung vorhergehenden Jahren der Curriculumentwicklung formuliert hatten. Wir fragten damals, ob es eine Alternative zu gängigen Versuchen gäbe, die Wissenschaftssystematik abbilddidaktisch zum Ausgangspunkt des Curriculums zu machen. Dabei unterstellten wir, daß die Schüler nicht chaotisch, ohne jedes ordnende Prinzip, jeder für sich unterschiedlich an die Fragestellungen und Aufgaben des Bildungsgangs herangehen, sondern gemeinsam im Reflex der erlebten sozialpädagogischen Wirklichkeit eine bestimmte Reihenfolge inhaltlicher Lernerwartungen und Probleme formulieren: Zunächst sind sie unsicher, ob sie die richtige Ausbildung gewählt haben. Vor ihrem ersten Praktikum haben sie dann Angst, pädagogisch verantwortlich auf Kinder zugehen zu müssen. Sodann fragen sie, wie ihre Aktivitäten in der Praxis einen bestimmten übergreifenden Sinn bekommen können. Schließlich suchen sie nach einer Antwort, wie sie angesichts des auf sie zukommenden Berufspraktikums das nachholen und kompensieren können, was ihnen an Fertigkeiten zu eigenständiger Arbeit fehlt.

Diese Fragestellungen wurden zum Ausgangspunkt der Kursentwicklung gemacht.

Eine Reihe von Rahmenbedingungen bewirkte, daß in den untersuchten Lerngruppen (und gleichzeitig *ersten* Kollegschohjahrgängen) die dem Curriculum zugrundeliegende Vorstellung zur Kompetenzentwicklung nur schwach aufgegriffen wurde. Die Kursentwürfe waren inhaltlich und methodisch traditionell wissenschaftspropädeutisch oder berufspragmatisch ausgelegt bzw. unvermittelt innovativ in ihren entwicklungsfördernden Intentionen. Solche Versuchsschwierigkeiten reichen aber nicht, um zu erklären, warum auch in der Kollegschoh trotz einiger gelungener Veränderungen mehr oder weniger die typischen didaktischen Strukturen der Fachschule bzw. des Gymnasiums zu finden waren. Nun könnte angenommen werden, daß die mit Beginn der Evaluation elabohierte Theorie des Bildungsgangs bei den Lehrern auf Unverständnis gestoßen wäre. Das Gegenteil war der Fall. In den Gesprächen mit den Lehrern waren wir überrascht über das Maß an Zustimmung, das wir gerade hinsichtlich der als *Entwicklungsaufgaben* rekonstruierten Lernerwartungen und Probleme des Bildungsgangs erfahren haben. Dabei boten wir etwas Anschauliches und für die Lehrer auf der Hand Liegendes als Bildungsgangstheorie an:

Wir gingen von der inzwischen auch in der Kollegschoh-Beobachtung identifizierten Vorstellung aus, daß die Schüler in der Auseinandersetzung mit den Aufgaben der Ausbildung und der auf sie zukommenden Praxis einem selbstbestimmten Plan zu ihrer Qualifikation folgen. Angesichts der teils schon erfahrenen, teils antizipierten Komplexität des Handlungsfeldes bemühen sich die Schüler darum, diese zunächst so zu reduzieren, daß sie vor zu bewältigenden Teilaufgaben stehen. In der sukzessiven Lösung solcher Teilaufgaben bauen sie anschließend die Komplexität wieder schrittweise auf. Die Schüler

merken, daß es ihnen an Erfahrung mangelt, sich gleich zu Beginn der Ausbildung für *alle* Aspekte von Theorie und Praxis zu qualifizieren. Sie entwickeln deswegen eine Strategie, wie die Komplexität der Aspekte im Blick bleibt, gleichzeitig aber eine Konzentration auf einen bestimmten, die vorhandene Erfahrung produktiv abdeckenden Aspekt erfolgt. Der unten näher illustrierte Plan für den Kompetenzaufbau ist die Strukturierungsleistung eines jeden Schülers, sie ist aber durch die Rahmenbedingungen der Ausbildung mitbedingt. Diese Bedingungen reflektieren zwar das gesamte Spektrum erzieherischer Qualifikation, gleichwohl werden in ihnen Erwartungen formuliert und Erfahrungsmöglichkeiten strukturiert, die es dem Schüler ermöglichen, sich schrittweise für die Praxis kompetent zu machen. So wird zu Beginn der Ausbildung implizit akzeptiert, daß der Schüler seine Berufswahlmotive abklären kann, aber noch nicht erzieherisch tätig sein muß. Die Praktika sind kurz und stützen den langsamen Aufbau von Verantwortlichkeit. Erst am Ende der Ausbildung wird vom Schüler der Nachweis quasi-professionellen Handelns erwartet.

Unter Berücksichtigung dieser subjektiven wie objektiven Voraussetzungen haben wir folgende vier in der Studie empirisch rekonstruierte und hinsichtlich ihrer Lösungen untersuchte Entwicklungsaufgaben nachgestellt (vgl. WBK 1981a). Sie umfassen inhaltlich das Spektrum sozialpädagogischer Qualifikationen, legen diese aber prozessual so aus, daß der Schüler sich in seinem Bildungsgang mit ihnen identifizieren kann:

(A) Die erste Entwicklungsaufgabe thematisiert ein *programmatisches Berufsrollenverständnis*: Zunächst ist der Schüler darum bemüht abzuklären, mit welchen Erwartungen er in die Erzieherausbildung geht. Er bringt dabei bestimmte Motive und Dispositionen für die angestrebte sozialberufliche Tätigkeit mit. Von diesen weiß er aber nicht sicher, ob sie legitim und realistisch sind. Der mit dem Bildungsgang verlangte Perspektivenwechsel vom zu Erziehenden zum Erzieher ist für den Schüler riskant. Indem er sein programmatisches Berufsrollenverständnis formuliert, bekommt er eine sicherere Orientierung für seine Ausbildung.

(B) Die zweite Entwicklungsaufgabe bezieht sich auf das *Konzept pädagogischer Fremdwahrnehmung*: Auf der Basis seines Berufsrollenverständnisses kann der Schüler sich nun auf die ersten Praktika vorbereiten. Bisher hatte er schon mehr oder weniger Kontakt mit kleinen Kindern, nun ist er verunsichert, weil er fragt, ob sein damaliges Verhalten auch pädagogisch angemessen war. In der Folge seines Perspektivenwechsels problematisiert er seine Fähigkeit, Kinder wahrzunehmen, denn er möchte sichergehen, daß seine Umgangsweise pädagogisch ist. Erst wenn er ein Konzept pädagogischer Fremdwahrnehmung erarbeitet hat, kann er die alte Sicherheit in der neuen Rolle des Erziehers wiederherstellen.

(C) Im dritten Ausbildungsabschnitt geht es um das *Konzept pädagogisch-praktischen Handelns*: Wenn der Schüler sicher ist, daß er mit pädagogisch gerechtfertigten Motiven auf die Erzieher-Praxis zusteuert, und er weiß, wie er Kinder wahrnehmen kann, wird er sich auf die systematische Perspektive der Arbeit mit ihnen konzentrieren können. Nun geht es darum, die in den ersten beiden Aufgaben entwickelten Perspektiven und erste praktische Erfahrungen in ein Konzept pädagogischen Handelns umzusetzen: Der Schüler sucht nach einem Modell pädagogischen Handelns, mit dem er kontinuierlich seine pädagogischen Leitvorstellungen umsetzen kann.

(D) Im letzten Ausbildungsabschnitt geht es um die vierte Aufgabe: eine *Strategie der Professionalisierung* zu entwickeln. Im Verlaufe der praktischen Erprobung seines Konzepts pädagogischen Handelns tauchen vielfältige Friktionen und auch eigene Kompetenzdefizite auf, die in dem Augenblick große Wichtigkeit bekommen, in dem der Schüler sich auf die selbständige Praxis im Berufspraktikum vorbereitet. Dieses hat eine neue Qualität für ihn, weil er nun ohne den Schonraum der Schule sich und der Einrichtung beweisen muß, auf den verschiedenen Ebenen eine systematische Arbeit leisten zu können.

Die Schüler durchlaufen nicht alle gleichzeitig diese vier Entwicklungsaufgaben. Auch bedeutet die Sequenz nicht, daß Krisen bei der Lösung der Aufgaben ausgeschlossen sind. Jede Entwicklungsaufgabe erlaubt dem Schüler, die Praxis des Erziehers in ihrer

Komplexität zu betrachten. Gleichwohl stellen die Aufgaben Brennpunkte dar, auf die der Schüler zu bestimmten Zeitpunkten besonders bezogen ist. In der Beobachtung der Schüler über die Dauer der Ausbildung konnten wir mit unterschiedlicher Akzentuierung genau diese vier Aufgaben rekonstruieren. Die verschiedenen Rückfragen und Probleme des Schülers ließen sich in ihrer Bedeutungsstruktur als Ausdruck dieser vier Aufgaben interpretieren. Die Entwicklungsaufgaben stellen die Etappen des Bildungsgangs dar, deren Erreichen über das Ausmaß der Kompetenzentwicklung entscheidet. Sie macht der Schüler in der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit der vorgefundenen pädagogischen Wirklichkeit für sich selbst verbindlich. Er sucht für die Aufgaben nach Lösungen, die ihn zum einen handlungsfähig machen, die ihm zum anderen aber auch den Aufbau einer sozialberuflichen Identität erlauben. Beides wird erst in dem Augenblick eingelöst, in dem der Schüler sich hinsichtlich aller mit der Aufgabe angesprochenen Situationen perspektivisch als mit sich selbst identisch Handelnder erfährt.

Will man nun die Lösung der Aufgaben rekonstruieren, dann muß man die Sinnstrukturen freilegen, die den verschiedenen Teilantworten auf die Probleme der Entwicklungsaufgaben zugrunde liegen. Wir glauben, mit dem Konstrukt der *Orientierungsmuster* bzw. *Deutungsmuster* jene Struktur erfassen zu können. Als solche Muster werden bekanntlich *generative* Orientierungen verstanden. Sie erlauben dem Schüler eine fachlich kompetente Antwort auf alle mit der Aufgabe objektiv gestellten Probleme so zu finden, daß sie seine berufliche Identität verbürgen. Die im Orientierungsmuster strukturierte Kompetenz erfüllt zur Lösung jeder Entwicklungsaufgabe vier Funktionen: Der Schüler muß erstens die Probleme der Aufgabe als pädagogische Anforderung *ordnen* und *benennen* können, damit die Komplexität der einzelnen Aufgaben nicht diffus bleibt. Angesichts der Vielfältigkeit der Bezugsnormen für eine angemessene pädagogische Antwort auf die gestellten Aufgaben muß der Schüler zweitens die Fähigkeit ausbilden, sich selbst *normativ zu orientieren*. Er muß lernen, seine Lösung gegenüber anderen und sich selbst als richtig und legitim vertreten zu können. Zum dritten muß er einen Zugriff auf die *Erklärung* der mit der Aufgabe verbundenen Problemsituationen gewinnen. Schließlich verlangt die Entwicklungsaufgabe viertens nach einer Perspektive der *praktischen Problemlösung*. Sie wird sowohl hinsichtlich der Planung, der Durchführung als auch der Begründung der eigenen Interventionen erforderlich.

Das Orientierungsmuster sichert, daß die verschiedenen Operationen eines Schülers in einem konsistenten Zusammenhang stehen. Dies gelingt, indem der Schüler seine Leiterfahrungen und die Leitideen, die ihn biographisch hinsichtlich der Entwicklungsaufgabe motivieren, einbringt. Die fachliche Identität der Schüler wird damit eng mit seiner personalen und allgemein sozialen Identität verwoben. Kommt es nicht zur Ausbildung von Orientierungsmustern, dann kann der Schüler zwar fachliche Fertigkeiten entwickeln, diese haben aber einen labilen Status. Der Schüler wird in problematischen Situationen nicht konsistente Handlungsperspektiven verfolgen können. Im krisenfreien Bildungsgang eines Schülers kommt es zu einer aufbauenden Erarbeitung von Orientierungsmustern. Dabei werden einmal erarbeitete Orientierungen im Verlauf des Bildungsgangs immer komplexer, rationaler und autonomer. Im Falle von schweren Krisen hingegen erscheint der Bildungsgang des Schülers als Kontinuität eines disparaten Erlernens von beliebigen Fertigkeiten und Wissen sowie als Nichterfüllung dessen, was in seinen Leiterfahrungen und -ideen angelegt war.

3. Wenn die Schüler klagen, die Schule habe nicht ausreichend an den Entwicklungsaufgaben angeknüpft, dann muß zur Klärung der Ursachen an zwei Bedingungen erinnert



werden, die die Einlösung didaktisch schwierig machen: Die Aufgaben werden von den Schülern unterschiedlich aufgegriffen, und die Schüler versuchen unterschiedliche Leitideen zu realisieren (vgl. EDELSTEIN 1979). Vom Lehrer wird so ein hohes Maß an Individualisierung des Unterrichts erwartet. Er muß einen komplexen und toleranten Normhorizont haben, der es ihm erlaubt, auch noch unausgegrenzte Ideen der Schüler sowie ihre Fehler als Hinweise zu einer bestimmten Ausrichtung der Aufgabe und ihrer Lösung zu verstehen. Damit ist ein Verhalten ausgeschlossen, bei dem der Lehrer die Lösung als allein gültige vermittelt, die er selbst im Rahmen seiner pädagogisch-praktischen Entwicklungsaufgaben erarbeitet hat. Die Schüler erwarten Widersprüchliches: Ihre Ideen, die sie zu Kompetenzen entwickeln wollen, sollen ernst genommen und gefördert werden. Der Lehrer soll als erfahrener Fachmann sagen, ob diese Ideen realistisch sind. In der Folge wird erwartet, daß der Lehrer den Schüler vor Niederlagen in der Praxis bewahrt. Dort erleben die Schüler gelegentlich eine Bestätigung ihrer Ideen, häufiger aber eine Verunsicherung. In dieser Situation empfinden die Schüler die Hilfen der Praxis, aber auch die der Schule als Anpassungsempfehlungen oder Initiationszwänge, denen sie sich unterwerfen müssen. In einer solchen Zuspitzung kann es nur schwer zu fachlichen Orientierungen kommen, die gleichzeitig die Identität des Schülers sichern.

Das Dargestellte läßt sich an einem kleinen Beispiel plastisch machen: In der dritten Aufgabe haben wir bei einigen Schülern ein Muster prototypisch rekonstruiert, welches wir den „pädagogischen Diskursivisten“ nennen. Dieser Schüler geht von der Leiterfahrung aus, daß das pädagogische Verhältnis ein Herrschaftsverhältnis begründet. Seine Leitidee lautet: Es ist zur Selbständigkeit zu erziehen, indem so viel Selbstverständigkeit wie möglich in Freiräumen zugebilligt wird. Das pädagogische Handeln werde vor allem auf der Beziehungsebene wichtig. Dort müsse an die Interessen und Bedürfnisse der Betroffenen angeknüpft werden. Kommt es hier zu Konflikten, dann sei es die Aufgabe des Erziehers, möglichst herrschaftsfrei diese zu regeln. Dazu sei es notwendig, Argumentieren und Überzeugen zu lernen, dabei glaubhaft die Perspektiven der Kinder zu verstehen.

Bei dem Lehrer, der dieses Muster nicht teilt, weil er keine Möglichkeit seiner Professionalisierung sieht, wird der Schüler als Idealist kritisiert und auf die „Wirklichkeit“ hingewiesen werden. Für den Lehrer aber, der etwa die Verfahren der humanistischen Psychologie (ROGERS u. a.) kennt und der die Theorie der Freiräume selbst didaktisch füllen kann, besteht die Möglichkeit, dem Schüler Hinweise zu geben, wie er seine Vorstellungen zu einer pädagogischen Kompetenz erweitern könnte.

Die im Beispiel formulierte Forderung ist nicht utopisch. Mit einer schrittweisen Erweiterung des Normhorizonts und der fachlichen Kompetenz des Lehrers wäre jener Schüler zu fördern. Tatsächlich besitzt der Lehrer für einen konsequent entwicklungsfördernden Unterricht die grundlegenden Erfahrungen, denn seine Schüler sind ihm hinsichtlich ihrer Ideen und Orientierungen schon von ihren kritischen Rückfragen her gut bekannt. Oft fehlt die Fähigkeit zum immanenten Aufspüren der ansatzweise formulierten Ideen und ihrer individualisierten Aufnahme im Unterricht. Damit ist keine Aufforderung zum affirmativen Umgang mit den überschüssigen, praktisch noch nicht umgesetzten Vorstellungen verbunden. Denn es muß ja das Interesse des Schülers selbst sein zu lernen, wie die eigene überschießende Vorstellung in die sozialpädagogische Praxis zu vermitteln wäre. Das impliziert, daß der Lehrer den Schüler in seiner Vorstellung nicht nur ermutigt, sondern ihm auch die Schwachstellen offenlegt. Die Balance zwischen Ermutigung und Kritik dürfte hier die entscheidende didaktische Problemebene markieren.

4. Unsere Untersuchung befaßt sich schwerpunktmäßig mit der Rekonstruktion der Bildungsgänge der Schüler. Ohne dem Ergebnis hier vorgreifen zu können, soll zum Abschluß an zwei zentralen Problemen des Unterrichts die Schwierigkeit einer konsequenten Entwicklungsförderung jenseits des skizzierten Balance-Problems näher gekenn-

zeichnet werden. Im folgenden fasse ich nur Analysen des Kollegs Schulunterrichts zusammen. Die Strukturen ließen sich aber genauso auch in den anderen Schulformen identifizieren.

Mein erstes Beispiel bezieht sich auf den erziehungswissenschaftlichen Unterricht, der in relativer Distanz zur Praxis die Aufgabe hat, die Praxis systematisch zu erklären und über sie aufzuklären.

Die Verknüpfung dieses theoretischen Unterrichts mit den Entwicklungsaufgaben der Schüler in der Logik der skizzierten Entwicklungstheorie müßte folgendermaßen geschehen: Dem Schüler werden Entwicklungsmodelle und besondere theoretische Erklärungsversuche angeboten, die die typischen Wahrnehmungsprobleme von Kinderverhaltensweisen lösen helfen. In unserem Beispiel: Das Modell der kognitiven Entwicklung (etwa PIAGET) und das der Sozialentwicklung. Die Theorie müßte so vorgestellt werden, daß der Schüler lernen kann, an ihr sein Wissen zu prüfen und sie bei der Analyse von wahrgenommenen Problemen produktiv zu machen.

Beide Ziele sind im vorliegenden ersten Curriculumentwurf für die Kollegschule nur ansatzweise eingelöst. Selbst in der letzten Entwicklungsaufgabe, also dem Test, wie gut die Schüler eine Strategie ihrer Professionalisierung entwerfen können, gelingt es nur einem kleinen Teil der Schüler, sich entweder selbständig analysierend (also Hypothesen entwickelnd und diese verfolgend) oder mit direktem Bezug auf die gelernten Theorien dem vorgestellten pädagogischen Konflikt zu nähern. Ja, man muß präziser sagen, daß nur wenige darin eine hilfreiche Möglichkeit sehen. Ein großer Teil von ihnen ist in einer Klausur in der Lage, eine bestimmte Theorie zu reproduzieren und kritisch zu diskutieren. Außerhalb der Klausuren zeigen die meisten Schüler aber, *wie sie sich selbst* verhalten würden. Sie operieren dabei lieber mit dem eigenen, inzwischen praktisch erweiterten Alltagsverstand, ohne daß dieser deutliche Spuren ihrer theoretischen Beschäftigung zeigen würde. Der Grund hierfür ist zunächst im Unterricht zu suchen, der eine Tradition nicht abstreifen kann, die wir in der gymnasialen Oberstufe, in der Fachschule oder Fachoberschule finden.

Man unterrichtet etwa Psychoanalyse, weil die Schüler in ihrer naiven Zugangsweise diese für die Psychologie schlechthin halten und weil sie sich gerade von ihr einen Aufschluß erwarten, der Einblick in die eigene Person erwarten läßt. Die Schüler sind also hoch motiviert, indes nicht unbedingt mit Blick auf die Analyse der Situation ihrer Adressaten, sondern mit Bezug auf die eigene Person. Der theoretische Unterricht umfaßt in der weit verbreiteten „Standardform“ lediglich eine knappe Vorstellung der Entwicklungsphasen nach FREUD (anal, oral, genital) mit kleinen Beispielen (Fritz wird das Töpfchen lobend oder einfach so weggenommen...). Hinzu kommt eine knappe Vorstellung der Freudschen Topik. Abschließend wird die Theorie hinsichtlich ihrer Nutzenanwendung für die erlebten Praxisprobleme (in der Regel) negativ bewertet. Im günstigen Falle wird auf den historischen Fortschritt aufmerksam gemacht, der in der öffentlichen Akzeptanz der frühkindlichen Sexualität liegt. Damit hat es sein Bewenden. Die Schüler sind enttäuscht. Sie bekommen weder Aufschluß über sich, noch erfahren sie, wie man ansatzweise mit Hilfe der Psychoanalyse kindliches Verhalten verstehen könnte. Schließlich lernen sie auch nicht methodisch einen Zugang zum kindlichen Bewußtsein. Mit Blick auf das umfangreiche Lernprogramm wird statt dessen weiter fortgeschritten, etwa zu Lerntheorien. Dort kommt es zur gleichen Erfahrung.

Im Verlaufe des Bildungsgangs erwerben die Schüler ein mehr oder weniger umfangreiches passives Vokabel-Wissen. Die in unserer Untersuchung theoretisierenden bzw. analysierenden Schüler sind die Ausnahme von dieser Regel.

Dabei sind die Schüler mit großer Wissenschaftsgläubigkeit in den Bildungsgang eingetreten. Sie gehen lange davon aus, daß es zu pädagogischen Problemen *eine* richtige

wissenschaftliche Erklärung gibt. Dieser Glaube überdauert bei vielen Schülern die Zeit, in der sie selbst schon die skizzierte Erfahrung gemacht haben. Der Lehrer bemüht sich demgegenüber, den „Positivismus“ der Schüler zu problematisieren. Für ihn ist es wichtig, daß der Schüler auf den pädagogisch-normativen Bezugspunkt achtet, der die Erklärung bestimmt. In diesem Sinne wird das Normbewußtsein der Schüler geschärft. Da diese aber den Bezug zu den Problemen nicht schaffen, die sie erklärt haben wollen, verdichtet sich mit der Zeit der Eindruck großer Beliebigkeit der wissenschaftlichen Theorie: Aus ihr ist im Endeffekt nichts zu lernen.

Das zweite Beispiel zum Mißlingen der Verbindung von fachlicher Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung bezieht sich auf das Fach, das im Bildungsgang vor allem die Aufgabe hat, die Praktika der Schüler vorzubereiten, zu begleiten und auszuwerten. Während die Enttäuschung der Schüler im theoretischen Unterricht begrenzt bleibt, weil die getreue Reproduktion und kritische Diskussion vorgestellter Theorien in einer Klausur mit einer guten Note belohnt wird, kommt es im „Didaktik-Methodik-Unterricht“ zu einer direkten Thematisierung der Persönlichkeit des Schülers. Denn ein Teil der zu vergebenden Note bezieht sich auf das Verhalten, das der Schüler während eines didaktischen Versuchs in der Praxis zeigt. Im Lehrplan sind solche „Referendarstunden“ vorgesehen. Der Streit um Sinn oder Unsinn dieser Praxis-Versuche stellt einen „Roten Faden“ im Unterricht dar. Dabei sind es vor allem die folgenden Aspekte, die als Hindernisse bei der Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung angesehen werden: Zur Aufgabe des beurteilenden Lehrers gehört es, dem Schüler zurückzumelden, in welcher Weise er sich wo pädagogisch unangemessen verhalten hat. Nur sehr ich-stabile Schüler beurteilen entsprechende Kritik des Lehrers gelassen, gleichsam als „kollegiale Tips“ zur Verbesserung ihres Interaktionsverhaltens. Häufiger verstehen die Schüler die Kritik als Urteil über ihr eigenes Sozialverhalten („Die kleine Nicole haben Sie völlig unbeachtet gelassen; Sie scheinen Schwierigkeiten zu haben, sie anzunehmen?!“). In ihrer Bedrängnis kommt es zu der Gegenreaktion, den Lehrer radikal unter die sozialen Normen zu verpflichten, die dieser auf sie angewandt hat. Scheitern die Lehrer dabei (und davon ist auszugehen), dann verliert ihre Kritik an Legitimität.

Das Angebot erscheint zudem als unpädagogisch, weil es den Schüler aus dem kontinuierlichen Aufbau einer Beziehung zu den Adressaten und ggf. aus gerade laufenden Aktivitäten herausreißt. Die kleine didaktische Aktion soll extra für den Besuch ausgebaut werden, und sie hat an dem dafür festgesetzten Termin stattzufinden. Das gilt unabhängig von der Situation der Kindergruppe. Das Angebot gilt dann als erfolgreich, wenn gemäß detaillierter Planung gehandelt wurde. Folglich überwiegen solche Aktivitäten, bei denen der Schüler sichergehen kann, daß die Kinder mitmachen, daß sie in der zur Verfügung stehenden Zeit realisiert werden können und daß sie vom Anspruchsniveau her leicht zu steuern und zu bewältigen sind. So wird immer wieder eine Kleinigkeit gebastelt, eine Bilderbuch-Betrachtung oder ähnliches durchgeführt. Die Schüler planen mithin *keine Aktion*, die auf ihre aktuellen Entwicklungsaufgaben Bezug nimmt. Auch bleibt die Anregung aus, die eigene Orientierung zu erproben. Die Schüler erleben die Besuche der Lehrer somit nicht als Gelegenheiten, mit diesen über die Formulierung und Erprobung der eigenen Orientierungsmuster zu sprechen. Im Gegenteil kann es dazu kommen, daß der Lehrer versucht, schon mit Blick auf die Reaktion der Praxisstellen den Schüler von ggf. dysfunktionalen Ideen abzubringen. („Warten Sie doch ab, bis Sie in einer Praxisstelle Ihrer Wahl sind und im Berufspraktikum arbeiten, dann können Sie systematisch solche Dinge verfolgen!“)

Mit beiden Beispielen soll nicht behauptet werden, die Wirkung der Schule sei durchweg negativ. Manchmal knüpft die Theorie voll an die Fragen der Schüler an. Bestimmte normative Rückfragen werden beantwortet, der Lehrer wirkt als Person, seine vielen technischen, häufig auch emotional aufmunternden Hinweise sind in ihrer Relevanz nicht zu unterschätzen. Der Schüler, der in seiner pädagogisch-didaktischen Orientierung das verfolgt, was der Lehrer kompetent vormacht, wird von diesem gefördert. Schließlich ist auch bei inhomogenen Klassen erheblich, daß viel Zeit zur Verfügung steht, mit Mitschülern die Praxiserfahrung auszutauschen und zu bewältigen. Aber gerade das Letztere ist die eigene Leistung der Schüler. Die Schule bietet hierfür einen Rahmen; Unterrichtsveranstaltungen führen in der Regel nur zu Erzählungen aus der Praxis, münden nicht in Analysen erlebter Praxis, so daß die Wirkungen der Schule nicht als intentional gesteuerte Förderung der Schüler beschrieben werden können.

Auf den ersten Blick mag es nun verwundern, daß die Schüler zu einem guten Teil trotz dieser negativen Bedingungen recht elaboriert die angestrebte Zielkompetenz erreichen, d. h. sowohl ein Modell der Berufsrolle, eine Kompetenz zur pädagogischen Fremdwahrnehmung, ein Konzept pädagogischen Handelns und eine Überlegung zu dessen Professionalisierung erarbeiten. Indes nur auf den ersten Blick und nur unter der Voraussetzung mag das verwundern, wenn man Schule überhaupt den entscheidenden Stellenwert für die Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung zuweist. Wenn man davon ausgeht, daß die Schüler auch die Entwicklungsaufgaben als entfremdete Lernanforderungen der Schule erleben, dann müßte in der Tat der positive Verlauf der Kompetenzentwicklung erstaunen. Gerade aber weil die berufliche Orientierung bei fast allen Schülern zur eigenen Perspektive wird, kann der Schüler bei der Lösung seiner Entwicklungsaufgaben die eigene Kompetenzentwicklung in die Hand nehmen. Dabei entwickelt sich seine Handlungskompetenz stärker als seine Fähigkeit, auch analytisch die Probleme der Praxis zu erklären. Dies ist ein wichtiger Grund, warum die Schüler in ihrem Berufspraktikum schnell in Krisen geraten. Neben dieser Gruppe sich produktiv entwickelnder Schüler gibt es eine andere, die angesichts der dargestellten Konflikte der Ausbildung in Resignation verfällt und die uns am Anfang selbstbewußter, offener und perspektivenreicher begegnet ist als gegen Ende der Ausbildung. Schließlich gibt es eine dritte Gruppe, die die Widersprüchlichkeit von Anspruch und Wirklichkeit in der eigenen Person und im System Schule nicht bewältigen kann und um ihrer Identität willen entweder die Ausbildung abbricht oder sich auf den studienbezogenen Aspekt beschränkt und die Anforderungen der Schule nur noch zum „Schein“ erfüllt. Diese Schüler übernehmen die Entwicklungsaufgaben nicht mehr als eigene Aufgaben. Hier wird durch das schulische Curriculum kein Beitrag zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung eingelöst.

5. Zwei Schlußbemerkungen: Die kritischen Resultate der ersten Jahre eines Schulversuchs sind einseitig so berichtet, als ob es sich um rein schulisch bedingte Prozesse handle. Davon kann natürlich keine Rede sein, da kein Schüler seine Identität beliebig in gesellschaftliche Teilbereiche aufspalten kann. Die vorgenommene Verkürzung müßte so durch die Wirkungsanalyse außerschulischer Faktoren, insbesondere über die Wirkung anderer altersspezifischer Entwicklungsaufgaben aufgehoben werden. Hier kommt vor allem der Aspekt der politisch-moralischen Sozialisation in diesem Lebensalter in den Blickpunkt.

Das Augenmerk wurde auf die kritischen und nicht auf die ebenfalls feststellbaren positiven Resultate der ersten Jahre des Schulversuchs gelegt. Das könnte so mißverstanden werden, als ob die Evaluateure sich enttäuscht von der Kollegschule distanzieren

würden. Davon kann aber keine Rede sein. Im Gegenteil: Die kritische Analyse ist die notwendige Voraussetzung dafür, daß die Ausbildung in ihrer pädagogischen Qualität verbessert wird und sie dadurch ihren pädagogischen Rechtsgrund behaupten kann. Die Schüler haben uns aufgefordert, dies kritisch aus ihrer Schule zu berichten. Auch die Lehrer sind offen für eine solche Kritik; aber diese Kritik muß und wird eingebunden sein in Bemühungen zur Curriculumrevision und Lehrerfortbildung. Auf solche Formen der Handlungsorientierung ist und bleibt die Evaluationsstudie bezogen und verpflichtet (vgl. etwa beispielhaft BREMER u. a. 1981, <sup>2</sup>1982).

### *Literatur*

- BREMER, U. u. a.: Das revidierte Erzieher-Curriculum. Bd. 1. Neuss/Münster 1981, <sup>2</sup>1982.  
EDELSTEIN, W.: Lernen ohne Zwang? In: Neue Sammlung 20 (1980), S. 430–449.  
FISCHER, H.: Identität in der Erzieher-Ausbildung. Düsseldorf 1980.  
GRUSCHKA, A. u. a.: Kompetenzentwicklung in Bildungsgängen. Entwicklungsaufgaben, Deutungsmuster. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), S. 269–289.  
KULTUSMINISTER NW: Empfehlungen zum Fach Erziehungswissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. Köln 1981.  
WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG KOLLEGESCHULE (Erzieher-Studie): Die vier Entwicklungsaufgaben des Bildungsgangs – ihre Nachstellung durch Evaluationsaufgaben. Münster 1981 (a).  
WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG KOLLEGESCHULE: Die Lernbiographien von Kollegschiilern – Durchführungsverfahren und erste Ergebnisse lernbiographischer Interviews. Münster 1981 (b).  
WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG KOLLEGESCHULE: Unterrichtsanalysen zur Erzieherausbildung der Kollegeschule. Münster 1983.

### *Anschrift des Autors:*

Dr. Andreas Gruschka, Hörsterstr. 21, 4400 Münster

### Vorbemerkungen

Bisherige Evaluationsstudien in der Schul- und Curriculumforschung beschränkten sich in der Regel darauf, die von den Schülern erbrachten Leistungen schulstufen- und schulformspezifisch zu überprüfen. Die Aufgabe des Jugendlichen, Ich-Identität während Adoleszenzkrise aufzubauen und Handlungskompetenzen zu entwickeln, die die sehr unterschiedlichen Leistungen produktiv verbinden, blieb hingegen unberücksichtigt. Auf diese Aufgaben konzentrierten sich Untersuchungen der Sozialisations- und Entwicklungsforschung, allerdings ohne die konkrete Lage der Jugendlichen in Bildungsgängen der Sekundarstufe II in Betracht zu ziehen. Beiden Ansätzen ist gemein, die den Bildungsprozeß prägenden Erfahrungen von dem für ihn konstitutiven Ort zu verlagern, nämlich entweder an die Oberfläche schulischer Leistungen oder an die Interaktion jugendlicher Menschen mit ihrer Umwelt. Eine spezifisch pädagogisch interessierte Forschung müßte diese beiden Aspekte verbinden, um die inhaltlich-didaktische Konstitution der Entwicklungsprozesse an der Umschlagstelle schulischen Lernens herausarbeiten zu können. Unter diesem Gesichtspunkt berichte ich – fragmentarisch – aus einem Evaluationsprojekt zum Kollegschulversuch. Mein Bericht beschränkt sich auf das Portrait von zwei Gymnasiastinnen im Leistungskurs Französisch: Maria und Nora.

Für die von mir vorgenommenen Untersuchungen ist ein Hypothesenrahmen maßgeblich, der die Herausbildung einer Lerner-Identität im Medium fremdsprachlicher Kompetenzentwicklung an das Entstehen und an die Aufhebung von mindestens fünf „Bruchlinien“ knüpft. Was unter „Bruchlinie“ zu verstehen ist, werde ich in der Darstellung der beiden Lernerbiographien im einzelnen darlegen. Generell fasse ich in Analogie zu allgemeineren Ansätzen der Identitätsforschung mit diesem Begriff die Spannung zwischen Fragmentierung und Kohärenz des Selbst: Der Schüler kann den Zusammenhang zwischen Können (Kompetenz) und Selbstachtung (Identität) nicht oder jedenfalls nicht ausreichend herstellen. Das Defizit legt er tendenziell der Lernorganisation zur Last. Diese soziodagogische „Bruchlinie“ wird noch ergänzt durch eine psycho-pädagogische Spannung: Das Interesse des Schülers an Selbstbestätigung wird mit der relativen Entwertung des Selbst durch Fehlervorhaltung und Fragmentierung konfrontiert.

Von dieser Fragestellung aus wurde das Konzept einer bildungsgangbegleitenden Evaluation entworfen. Die Zielrichtung bestand im Unterschied zu testtheoretisch angelegten, punktuellen Untersuchungen darin, Kompetenz (nicht nur „Leistung“) und Identität (nicht nur „Einstellungen“) zu ermitteln. Dazu dienten Kompetenzexperimente und Identitätsexplorationen. Bei den Kompetenzexperimenten ging es vor allem darum, den Bereich lehrplanabhängiger, überhaupt schulgebundener Leistungen zu überschreiten und danach zu fragen, wie und in welchen Entwicklungsstufen sich fremdsprachliche Fähigkeiten in authentischen Kommunikationssituationen bewähren. Ganz analog lag das Interesse bei den Identitätsexplorationen darin, von der Feststellung der äußerlichen

Anpassung der Schüler gegenüber den ihnen zugemuteten Lernanforderungen zu der Erfassung von personbildenden Wirkungen, die sich aus der Auseinandersetzung des Schülers mit den Lernanforderungen ergeben, zu kommen.

Die in der Untersuchung angewandte Methode der Entwicklungs- und Veränderungsmessung kann hier nicht ausgeführt werden; ich beschränke mich darauf, als Ergebnis den Zusammenhang zwischen Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung über die „Krisenerfahrung“ der Schüler, wie sie sich an fünf „Bruchlinien“ fremdsprachlicher Bildung entfaltet, zu erläutern.

### Das „Bruchlinien-Syndrom“

Die im Anhang als Beispiel I abgedruckten Äußerungen der beiden Schülerinnen des Leistungskurses Französisch – Maria und Nora – sind Reflexion und Produktion zugleich. Sie sind Produktion einer in möglichst korrektem und ausdrucksstarkem Französisch zu erbringenden Leistung, und sie sind gleichzeitig Reflexion über den mit dieser Leistung verbundenen Unterricht. Nehmen wir die Reflexionen wörtlich, so erscheint der Verlauf ihrer Einstellung zum Französisch-Lernen ähnlich: Hoffnungsfrohe Erwartung im ersten Jahr, Unlust („Null-Bock“) im zweiten Jahr, verbunden mit Notenabfall. Die Einstellungsänderung führt aber am Ende des Bildungsganges zu unterschiedlichen Ergebnissen. Maria richtet sich im Widerspruch zwischen eigenen Bedürfnissen und schulischen Anforderungen teils strategisch, teils resignativ ein. Gerade weil der Französischunterricht ihre persönlichen Ansprüche enttäuscht, kann sie sich auf die für das Abitur erforderlichen Minimalleistungen einstellen:

„Wer aus der Oberstufe die große Hetze nach Punkten macht, ist selbst schuld. Wenn man sich darüber im klaren ist, daß man von den Dingen, die man in der Schule lernt, fast nichts später gebrauchen kann, übersteht man sie auch ohne den großen Frust.“ (Maria, Fragebogen 1982)

Ihre Identität hat sie außerhalb der Schule und außerhalb des Fremdsprachenlernens restabilisiert. Innerhalb der Schule scheint ihre Lerneridentität stillgelegt, weil sie ihre Krisenerfahrung durch Unterordnung resignativ verarbeitet. Das oft zitierte Zweckdenken der Oberstufenschüler hat bei ihr nicht die Wahl des Leistungskurses bestimmt, sondern ist erst gegen Ende der Schulzeit mit der Unfähigkeit, den Widerspruch von Erwartung und Wirklichkeit aufzuheben, präsent:

„Da ist nur noch die Freude, diese Sprache zu hören und sie zu sprechen, die übrigbleibt. Aber ich kann meine persönlichen Gefühle nicht mit der Form des Unterrichts in Zusammenhang bringen; die Angst, viele Fehler zu machen usw. hemmt mich daran.“ (Maria in der französisch-sprachigen Reflexion, vgl. Anlage: Beispiel I)

Nora hingegen kämpft sich an die französische Sprache heran, aber außerhalb der Schule und angespornt durch interkulturelle Erfahrungen in Frankreich. So gelingt ihr die Restabilisierung einer Lerneridentität jenseits der Schule. Sie begreift im Lernen der fremden Sprache und Kultur eine Aufgabe persönlicher Entwicklung. Demgegenüber verblaßt die Unterrichtswirklichkeit, zu der sie kritische Distanz aufbaut:

„Man könnte sagen, daß meine Motivation, Französisch zu lernen, im Augenblick ideal ist, aber das schließt Frustration nicht aus... Ich schaff' es einfach nicht, zahlreiche Fehler zu vermeiden... Die Grammatik ist abstrakt und ohne natürliche Sprache, man könnte sagen, sie sei tot.“ (Nora in der französisch-sprachigen Reflexion, vgl. Anlage: Beispiel I)

Die Krisenerscheinungen haben sich bei Nora in Entfremdungsgefühlen und Sprachhemmung niedergeschlagen, bei Maria in Desinteresse und Rückzug. Die Lehrerin hat die

Krisenerscheinungen ihrer Schülerinnen durch zwei Grenzziehungen verstärkt. Ihr Versuch, den allgemeinbildenden Charakter des Französisch-Leistungskurses durch eine Einführung in den französischen Existenzialismus und die französische Literatur zu betonen, führt zu einer „Übergrenzung“, auf die Maria wie Nora krisenhaft reagieren:

„Den Leistungskurs hatte ich mir völlig anders vorgestellt, vor allem hatte ich mir mehr Kommunikation erhofft... Viele Leute... sind bestimmt hervorragende Analytiker und können stundenlang über Metaphysik und das Absurde sprechen, zur Kommunikation mit ihren Mitmenschen und zur Lösung alltäglicher Konflikte aber sind sie unfähig. Das ist einfach unter ihrem Niveau... Ich hatte oftmals den Eindruck, Philosophie und nicht den Französisch-Leistungskurs gewählt zu haben und die Devise hieß: Hast Du keine Probleme, dann mach Dir welche.“ (Sören im lernbiographischen Interview 1981; dieser Aussage stimmte Maria spontan zu.)

Die andere Grenzziehung der Lehrerin ist durch das Prinzip, alle Fehler der Lernerkommunikation sofort zu markieren und zu bekämpfen, bestimmt und kann als „Untergrenzung“ verdeutlicht werden. Das Fehlersyndrom aber war während der gesamten Oberstufenzeit für Maria und Nora eine beständige Quelle der Lernerkrise; sie konnte weder psychologisch noch didaktisch abgearbeitet werden.

### *Bruchlinie 1: Entwicklung der Lernersprache („Interlanguage“)*

Die Reflexionen von Maria und Nora markieren die „Fehlermarke“ als die Scheide, jenseits derer entweder der Motivationszerfall oder der Mißerfolg in der Abiturprüfung lauert. Das Verhältnis, das der Schüler zur Regelstruktur der Fremdsprache gewinnt, enthält ein Identitätsproblem, sofern das Selbstbild des Schülers davon betroffen wird. Ist dieser Fall gegeben, so können sich Defizienzgefühle einstellen, die den Motivationszerfall des Lernens erklären. Defizienzgefühle sind Gefühle des „no system“: Was immer ich in der fremden Sprache schreibe oder spreche – es ist immer voller Mängel, nämlich weit entfernt von der Lehrererwartung und dem Regelsystem der Zielsprache. Allerdings ist der Identitätsaspekt nur die eine Seite der Sache. Die andere Seite ist der Kompetenzaspekt. Denn der Schüler fühlt sich nicht nur dann in seinem Selbstwert beeinträchtigt, wenn ihm vom Lehrer die Fehlerhaftigkeit seiner Leistung vorgehalten wird, sondern auch dann, wenn er selbst den Abstand seiner Lernersprache vom Regelsystem der Zielsprache bemerkt. Deshalb hätte es keinen pädagogischen Sinn, die rigide Fehlermarkierung durch eine größere Fehlertoleranz zu ersetzen. Weiterführen würde eine pädagogische Haltung, die in den Fehlern Indikatoren erkennt, welche die Entwicklung des Lernens von der muttersprachlichen Abhängigkeit bis zur fremdsprachlichen Einfühlung dokumentieren. Demgemäß beschreibe ich die Entwicklung von Fremdsprachenkompetenz als den Übergang von einer Lernersprache zur anderen. „Fehler“ verweisen auf Lernerstrategien, die einem bestimmten Typus von Lernersprache zugehören und mit denen der Schüler die ihm gestellten fremdsprachlichen Aufgaben löst, normwidrig oder defizitär, aber jedenfalls mit genau den Mitteln, die ihm zur Verfügung stehen (genau das ist seine jeweilige „Lernersprache“).

Maria und Nora haben ihre Fehlerquote im Verlaufe des dreijährigen Oberstufenbesuchs quantitativ nicht verringert. Gleichwohl erlaubt die qualitative Beurteilung unter dem angedeuteten Aspekt der Entwicklung einer Lernersprache eine wichtige Unterscheidung zwischen den beiden Mädchen: Marias Lernerentwicklung stagniert. Der impulsive Stil der interlingualen Lernerstrategie, deutsche Sprachstrukturen ins Französische zu übertragen, kann von ihr nicht durch einen regulativen Stil (Übergeneralisierung von Faustregeln) überwunden werden. Das läßt sich daran ablesen, daß bei Maria nicht nur der



Korrekttheitsquotient stagniert, sondern auch der Regulationsquotient, der den Übergang von einer interlingualen zu einer intralingualen Lernerstrategie anzeigt.

Nora hingegen hat einen kleinen, aber ungewöhnlichen Sprung gemacht. Sie ist vom Schüler-Pidgin fast zum systematischen Stadium übergegangen. Dieser Sprung von impulsiver Sprachsimplifizierung zu einem zwar immer noch impulsiven, aber komplexeren intralingualen Regelverhalten wird im natürlichen Fremdsprachenerwerb (z.B. bei Gastarbeitern der ersten Generation und bei bestimmten Gruppen bilingual aufwachsender Kinder) so gut wie nie erfolgreich bewältigt. „Pidginisierung“ stellt sich in der Schule ein, wenn der Lerner sich nicht zunehmend an zielsprachennäheren Regelstrukturen orientiert, sondern die Simplifizierungen versteinern läßt („Fossile“). Nora aber hat das muttersprachenabhängige, simplifizierende Pidgin hinter sich gelassen. Da sie es durch eine ebenso impulsive Mixtur aus authentisch-elaboriertem Französisch ersetzt hat, ist ihre Kommunikationsfähigkeit entscheidend verbessert worden, nicht jedoch ihre Fehlerquote. Denn das anspruchsvolle persönliche Kommunikationsbedürfnis produziert eine neue Qualität von Fehlern und Regelverstößen, so daß – quantitativ gesehen – kein Fortschritt, von der Entwicklung der Lernersprache her aber eine prägnante Progression festgestellt werden kann.

Die Entwicklung der Lernersprache hängt indessen auch von inter- und intrapersonalen Strategien ab. Interpersonale Lernerstrategien ergeben sich vor allem aus der Fehlermarkierung durch den Lehrer. Im Fall von Maria und Nora waren drei Interventionen der Lehrerin vorherrschend:

- Prompte Fehlermarkierung („um den Anfängen zu wehren“),
- fehlerabhängige Abwertung der Schülerleistung („das mag ja schön und gut sein, was Sie sagen wollen, aber mit den Fehlern, die Sie da machen, ist das unerheblich“),
- präziser Verweis auf die grammatischen Basis-Bezugsregeln und der Aufforderung, diese „sich nun endlich einzuprägen“.

Die daraus folgende intrapersonale Lernerstrategie besteht deshalb vor allem aus dem Pauken grammatischer Regeln. Erläuterungen des Zusammenhangs zwischen einer Regel (z.B. Tempus oder Modus) und ihren sozialen Funktionen (z.B. Ausdruck von Wahrscheinlichkeiten, Höflichkeit usw.) finden dann nur zufällig Platz. Die intrapersonale Verarbeitung dieser Situation war bei Maria in der mittleren Phase des Bildungsganges durch starke Minderwertigkeitsgefühle geprägt, welche sich in aggressiven Reaktionen aufstauten:

„Dieses verdammte Lehrerarschloch, dieser Blaustrumpf. Ich habe dieses penetrante ‚lernen Sie endlich mal die Regeln‘ satt bis obenhin.“ (Nebenbemerkung während der 2. Entwicklungsaufgabe 1981)

Demgegenüber entwickelte Nora, obwohl durch ihren Vorstoß in qualitativ anspruchsvollere Kommunikationsstufen von der Fehlermarkierung besonders getroffen, kein Minderwertigkeitsgefühl. Sie weigerte sich einfach, die vielen Fehler als Textverunstaltungen zu akzeptieren:

„Wieso – ist doch richtig – ist das denn so schlimm?“ (Nebenbemerkungen während der 2. und 3. Entwicklungsaufgabe 1981 und 1982)

### *Bruchlinie 2: Entwicklung der Lernerkommunikation*

Die großen Schwierigkeiten, die Maria und Nora hatten, um die ihnen gestellten Kommunikationsaufgaben ohne Sinnverkürzungen zu lösen, sind stärker an Lernkrisen beteiligt als ich ursprünglich gehant hatte. Tatsächlich schließt das Verhältnis, welches der

Schüler der Beziehung von Sprache und Kommunikation gegenüber eingeht, ein Identitätsproblem ein, sofern sein Lerner-Selbstbild durch Insuffizienzgefühle erschüttert wird. Insuffizienzgefühle sind Gefühle des „no power“: Was auch immer ich in der fremden Sprache ausdrücken will – es ist ohne Kraft und Klarheit, nämlich weit entfernt von den eigenen Mitteilungsintentionen und dem muttersprachlichen Kommunikationsvermögen. Aber ebenso wie bei dem Minderwertigkeitsbewußtsein aufgrund von Fehlermarkierungen bezeichnet auch hier der über das Unfähigkeitsgefühl definierte Identitätsaspekt nur die eine Seite der Sache. Die andere Seite erfährt der Schüler als die objektive Spannung zwischen kommunikativer Omnipotenz und (fremd-)sprachlicher Impotenz, die ausgeglichen werden muß. Die Art und Weise, wie dieser Ausgleich gefunden wird, nenne ich Kommunikationsstrategie.

Den elementaren Ausgangspunkt einer Kommunikationsstrategie zeigt derjenige Lerner, der in der Fremdsprache den von ihm selbst gemeinten Sinn zerstört oder stark beeinträchtigt. Eine zum simplifizierenden Pidgin der Lernersprache analoge Vorstufe der Kommunikation stellt die nicht angepaßte (dis-adaptive) Operation dar: In dieser stellt ein Schüler seine normalen (muttersprachlichen) Kommunikationsbedürfnisse still und beschränkt sich auf Formulierungen der elementaren Fremdsprachenlektionen. Eine mittlere Stufe (adaptive Operation) ist erreicht, wenn der Lerner seine Kommunikationsbedürfnisse an die fremde Sprache anpassen kann und zu diesem Zweck seinen persönlichen Stil reduziert. Fortschreitende sprachreflexive Differenzierung führt schließlich zu einem die bloße Anpassung überschreitenden (postadaptiven) Kommunizieren, welches mit Hilfe von Kodewechsel und Erläuterungen ein Gleichgewicht zwischen Kommunikation und Sprache herstellt.

Maria und Nora haben sich während ihrer Oberstufenzeit in ihrem Bemühen gesteigert, komplexere Kommunikationsabsichten in der französischen Sprache durchzuhalten. Gleichzeitig haben beide erhebliche Schwierigkeiten behalten, ihre Gedanken angemessen in der Fremdsprache auszudrücken. Während aber Marias Schwierigkeiten aus ihrer interlingualen, d. h. muttersprachenabhängigen Gedankenführung resultieren, verdanken sich Noras Schwierigkeiten gegen Ende der Schulzeit ausgerechnet ihrem intralingualen und interkulturellen Fortschritt, also ihrer außerschulisch gewonnenen Möglichkeit zu authentischer französischer Rede. Aber ebenso wie bei ihrer Lernersprache, so kann auch hier ihre entwickeltere Lernerkommunikation kaum vom Unterricht aufgegriffen und gewürdigt werden. Denn ihre Lernerkommunikation ist gerade unter dem Gesichtspunkt, den der Schulunterricht primär hervorhebt, unausgeglichen: Zwischen Sprachstruktur (Fehlerhaftigkeit) und Kommunikation (authentisches Sprachbemühen) klafft eine so große Differenz, daß nicht von einem post-adaptiven Stadium die Rede sein kann. Setzt man sich aber über die schulüblichen Bewertungen hinweg, so ist in ihrer Lernerkommunikation eine Kraft („power“) erkennbar, die ein gutes Gleichgewicht zwischen ihrem, dem jugendlichen Alter und der Geschlechtsrolle entsprechenden Sprachstil und dem authentischen Kommunikationsstil altersgleicher französischer Jugendlicher hält.

Marias Insuffizienz- oder „no power“-Gefühle sind schwach ausgeprägt. Ihre lernerbiographisch-kritischen Erfahrungen spielen sich eigentlich nur auf der Ebene von Minderwertigkeitsgefühlen ab und ignorieren – analog zur Kommunikationsstrategie der Lehrerin – die Probleme der Lernerkommunikation. Denn die Sinnverkürzungsprobleme entstehen bei Maria nicht erst im fremdsprachlichen Ausdruck, sondern sind bereits Merkmale ihrer Muttersprachenbeherrschung. Entsprechend nimmt sie viele Kommunikationsprobleme eher als Fehlerprobleme wahr.

Bei Nora hingegen entwickelte sich die Lernerkommunikation zwischenzeitlich extrem krisenhaft: In der ersten Phase des Oberstufenunterrichts war sie gehemmt und konnte nicht französisch reden; in der zweiten Phase machte sie, übrigens auch bei der Lösung der evaluativen Entwicklungsaufgaben, erste Sprechversuche, brach diese aber heulend ab. Diese mittlere Phase des Bildungsganges war durch ein sehr starkes Unfähigkeitsgefühl gekennzeichnet: Nora fühlte ihre Lernanstrengungen durch die pausenlose Fehlermarkierung der Lehrerin diskriminiert, so daß sie zu depressiven Reaktionen neigte:

„Ich krieg das, was ich sagen will, einfach nicht rüber. Wenn ich das lese. Das ist ja schlimmer als was der blödeste Gastarbeiter hinkriegt... Ich bin doof, ich bin einfach zu doof. Ich schmeiß die Kacke hin. Nein besser: Ich gehe nach Frankreich...“ (Beim Feedback-Gespräch nach der 2. Entwicklungsaufgabe 1981)

Was sie in der letzten Aussage andeutet, führt sie in der dritten Phase aus. Nach mehreren, jeweils mehrwöchigen Aufenthalten, Freund- und Liebschaften in Frankreich, machen ihre „no power“-Gefühle eine radikale Schwenkung, aber nicht zugunsten des Leistungskurses Französisch, sondern als vernichtende Gegenkritik. Gegenüber dem sturen, lieblosen „Pipi“, den „die da“ in der Schule machen, empfindet Nora jetzt ihre (außerschulisch gewonnene) Lernerkommunikation als überlegen:

„Das ist doch alles nicht echt. So wie wir im Unterricht, so redet doch keiner in Frankreich... Die in Frankreich machen auch genug Fehler, also kann ich das auch machen.“ (Beim Feedback-Gespräch nach der 3. Entwicklungsaufgabe 1982)

### *Bruchlinie 3: Konstitution von Lernerreflexion*

Die im Beispiel II (vgl. Anhang) sichtbare „Bruchlinie“ ist die zwischen Rolle (oder Schulaufgabe) und Selbst. Beide Schülerinnen geraten in Verlegenheit, wenn sie nach etwas gefragt werden, was mit ihnen selbst zusammenhängt. Sie sind es nicht gewöhnt, über ihre Rolle (Aufgabe) zu diskutieren und insofern über sich selbst zu reflektieren. Die für die Untersuchung erstellte Entwicklungsaufgabe trägt also den Bruch in das Rollenverständnis der Schülerinnen hinein: Die von der Schule institutionalisierten und vom Französisch-Unterricht geradezu ritualisierten Verhaltenserwartungen werden einem „Mogelexperiment“ ausgesetzt. Dies verlangt von den Schülerinnen, die rollengebundene Identität des „Schulkindes“ durch die stärker ich-gebundene Identität des Jugendlichen zu ersetzen. Aber die Bruchlinie zwischen Rolle und Selbst ist, obwohl in der Untersuchung durch die Entwicklungsaufgabe herausgefordert, keine künstliche. Nur hat es die historische Trennung von Schule und Praxis bewirkt, daß sich diese Bruchlinie in der Regel zu keiner Krise auswächst – die Schüler sind an diese Situation gewöhnt und erwarten nichts anderes. Auch Noras „Ausbruch“ in der B-Aufgabe ist als Krise eher aus dem Zusammenhang ihrer Unfähigkeitsgefühle angesichts der Widersprüche ihrer Lernerkommunikation zu rekonstruieren. Dagegen bleibt der Kompetenzaspekt bedeutsam. Mit der Methode der Rekonstruktion von Kompetenzentwicklung läßt sich die Entwicklung des Rollenverhaltens im fremdsprachlichen Unterricht erfassen. Verläuft diese Entwicklung von bloßer Rollenübernahme zu selbstreflexiver Rollenrekonstruktion, so läßt sich „Lernerreflexion“ als der Vorgang definieren, durch den der Schüler sich seine Rolle (Aufgabe) zu eigen macht und gleichzeitig der Rolle im Sinne seines Auftraggebers gerecht wird.

Demnach stellt die reflexive Operation die durchschnittliche Lösungsform dar: Der Lerner übernimmt nicht einfach die vorgegebene Rolle, sondern sucht nach der richtig verstandenen. Jugendliche, die sich aber nicht bloß mit dem richtigen Verstehen einer

vorgegebenen Rolle begnügen wollen, versuchen, die Aufgabe mit eigenen Interessen in Verbindung zu setzen. Sie versuchen sich an einer selbstreflexiven Operation, in dem sie eine Rolle so einrichten, daß sie der eigenen Einstellung unter Berücksichtigung der vorgegebenen Aufgabe am nächsten kommt. Unterhalb einer so verstandenen reflexiven Operation bleibt der Lerner vor-reflexiv, dann nämlich, wenn er die Aufgabe umstandslos oder gar verkürzt übernimmt.

Auf dieser Folie läßt sich beschreiben, was Marias und Noras Lernerreflexionen gemeinsam haben und was sie unterscheidet. Gemeinsam haben sie die Tendenz zur bloßen Rollenübernahme und die Schwierigkeit, den Rollenwechsel vom Befragten zum Befragten, vom Prüfer zum Geprüften nachzuvollziehen. Was sie hingegen trennt, ist die unterschiedliche Entwicklung: Maria kommt in beiden Aufgaben über die vorreflexive Strukturierung ihrer Rolle nicht hinaus. Nora hingegen macht einen großen Sprung von der rigiden Rollenübernahme zur selbstreflexiven Rollen-Neustrukturierung.

Der Vorgang der Reflexionshemmung (= Maria) und der Reflexionsenthemmung (= Nora) ist aus Sperren der interpsychischen Kommunikation zu erklären. Die Lehrerin der beiden Mädchen vermittelt die Sperren durch Ausgrenzung analytischer Reflexion, die auf die eigene Lerngeschichte eingeht. Jedenfalls haben die Schülerinnen den Eindruck, daß ihre Lehrerin, konfrontiert mit psychodynamisch vorgetragenen Problemen, abwehrend reagiert:

„Ich bin mal zu ihr hingegangen und hab' ihr gesagt, daß mich dieser Gide und ihr Unterricht darüber depressiv macht. Sie hat mich gar nicht angeguckt, sie hat nur gesagt: Das machen wir alle mal durch!“ (Nebenbemerkung von Nora während der 3. Entwicklungsaufgabe 1982)

Die Lehrerin begrenzt ihren Unterricht auf Textarbeiten zu Humanismus/Existenzialismus, also auf reflexive Abstraktion. Zwar wird in diesem Französisch-Leistungskurs dauernd über die „Existenz des Menschen“ und über den „Sinn des Lebens“ geredet, aber – in der Rezeption Marias und Noras – wie über etwas Fremdes.

Ein Zusammenhang zwischen dieser ausgrenzenden Kommunikation und der Reflexions-sperre bei Maria läßt sich leicht nachweisen. Maria hat das Bewußtsein, in der Schule vor Aufgaben gestellt zu sein, die mit ihr selbst nichts zu tun haben. Obwohl sie von ihrer Persönlichkeitsstruktur für Reflexionen disponiert ist, zahlt sie den von ihr als Gleichgültigkeit empfundenen Unterrichtsansforderungen mit gleicher Münze heim, nämlich mit strategisch-resignativer Hinnahme.

Für Nora aber läßt sich ein solcher Zusammenhang gerade nicht entschlüsseln. Im Gegenteil, sie überzieht in exzessiver Weise ihre ich-bezogenen Reflexionen und ignoriert in der schriftlichen Kommunikationsaufgabe die vorgegebene Kommunikationsrolle (Briefwechsel) total. Statt dessen erfindet sie verträumt gänzlich andere Rollen, die ihre Liebes- und Kontaktsehnsüchte widerspiegeln.

Objektiv befindet sich also Maria in einer Entfremdungssituation („Null-Beziehung“): Sowohl die Aufgabe als auch die Aufgabenlösung bleiben ihr äußerlich. Dem entspricht aber kaum eine subjektive Wahrnehmung der eigenen Entfremdung, eben weil von der Schule gar nichts anderes erwartet wird. Nora hingegen, die sich im Französisch-Unterricht in einer wenigstens scheinbar authentischen Situation und in der Entwicklungsaufgabe in einer tatsächlich authentischen Situation befindet, erfreut sich keineswegs dieses Vorzuges. Sie sieht vielmehr zunehmend den Widerspruch zwischen ihrem Drang, alles eigenbestimmt umstrukturieren zu wollen, und den institutionellen Regelungen, die Aufgabentreue verlangen. So stellt sich sogar so etwas wie Besorgnis bei ihr ein:

„Ich schaffe es nicht, die zahlreichen Fehler zu vermeiden und das macht mich ein wenig traurig... Daher mache ich mir Sorgen wegen des Abiturs.“ (Nora in der französisch-sprachigen Reflexion, vgl. Anlage: Beispiel I)

#### *Bruchlinie 4: Entwicklung der Lernerkultur („interculture“)*

Fast parallel zu ihrem Rollenverhalten entwickelt sich bei Maria und Nora das interkulturelle Verstehen. Marias Unbeweglichkeit angesichts eines interkulturellen Konfliktes ist bezeichnend für die meisten ihrer Altersgenossinnen. Dem widerspricht nicht Noras Beweglichkeit. Denn diese ist eine nur scheinbare: Nora wendet sich von einer Monokultur (der deutschen) ab und einer anderen (der französischen) zu. Sowohl Stau (Maria) als auch Progression (Nora) deuten den Identitätsaspekt innerhalb der Lernerkultur an. Fremdsprachen-Unterricht berührt in seinem Landeskundeteil latent immer das kulturelle Selbstgefühl des Lerners. Schüler, die intensive Kontakte mit Angehörigen anderer Sprachgemeinschaften aufnehmen, erleiden gelegentlich einen „Kulturschock“: Sie begegnen Situationen, deren kulturelle Signale sie in die Irre führen, weil sie darauf keine Reaktionen gelernt haben. In diesem Sinn ist durch den Auslandsaufenthalt immer auch die Identität der Person angesprochen. Indessen ist Noras Abwendung von der schulischen und familiären Umwelt nicht typisch für Oberstufenschüler. Für die meisten Schüler beschränkt sich das Phänomen auf den Kompetenzaspekt. Ich beschreibe die Entwicklung einer „interkulturellen Kompetenz“ – analog zum Ansatz bei der Lernersprache – als den Übergang von einer Lernerkultur zur nächstfolgenden. Dabei bildet die Eigenkultur den zunächst bestimmenden, monopolisierenden Ausgangspunkt und die fremde Kultur den anderen Pol. Auch hier handelt es sich nicht nur um zunehmende Annäherung an die Zielkultur, sondern darum, über die Konfrontation mit dem Fremden der eigenen Identität bewußter zu werden.

Bei Maria und Nora entspricht der vorreflexiven Rollenrigidität in der B-Aufgabe eine monokulturelle Befangenheit. Beide Mädchen übernehmen nicht nur die aufgetragene Rolle, sondern auch die Stereotypen des Touristen als Repräsentanten der eigenen Kultur. Maria gelingt in der C-Aufgabe der Übergang in ein interkulturelles Niveau. Im Rollenspiel drückt sie bereits den Perspektivenwechsel aus. Bei Nora ist die Einstufung schwieriger. Der anfänglichen Kulturverhaftetheit in der B-Aufgabe läßt sie ein Jahr später die „Honigmondstimmung“ für die französische Kultur folgen. Sie erreicht damit noch keine transkulturelle Operation, dazu ist sie zu „monokulturell“ auf Frankreich fixiert; sie verbleibt aber auch nicht in einem monokulturellen Verhalten, denn dazu ist ihre Bewegung aus der eigenen Kultur heraus zu sehr Ausdruck eines „Protestinstrumentalismus“.

Der Einfluß, der dem Unterricht auf die Entwicklung der Lernerkultur zugerechnet werden muß, ist durch Marias und Noras Lehrerin auf eine kognitive Wissensstrategie konzentriert, also auf Landeskunde und Texte zur Geschichte der deutsch-französischen Freundschaft. Demgegenüber hat sie kompetenzbezogene Möglichkeiten des interkulturellen Perspektivenwechsels ausgeschlossen, ebenso wie auch die direkte Kommunikation mit Franzosen. So wie ihre „interlanguage“ bleibt auch ihre „interculture“ das einzige Modell des Französisch-Lernens ihrer Schüler. Maria stößt deshalb auf Kompetenzgrenzen, da ihr interkulturelles Verhalten von ihrem (mäßigen) Wissen bestimmt und auf die Kommunikation in der Schulklasse begrenzt ist. Nora hingegen hat eine andere, außerschulische „Lehrerin“ in der Freundschaft mit und in Frankreich gefunden. Mit ihr

identifiziert sie sich nicht nur mehr als mit der Lehrerin ihres Französisch-Leistungskurses, sondern auch mehr als mit der deutschen Umwelt:

„Die französische Kultur, die Einwohner und die Landschaft gefallen mir und geben mir viele Beispiele für eine natürlichere und spontanere Lebensart... Ich will so schnell als möglich nach Frankreich, möglichst dort leben – wirklich schön leben, so schön leben wie die da in Frankreich.“ (Nora in einer französisch-sprachigen Bemerkung während der Lösung der interkulturellen Dilemmaaufgabe)

#### *Bruchlinie 5: Konstitution integrierter fremdsprachlicher Kompetenz*

Die Art und Weise, wie Maria und Nora die in Beispiel II vorgestellte Kommunikationssituation bewältigen, weist auf eine letzte „Bruchlinie“ ihrer Lernerbiographie hin, auf die Spannung zwischen ihrem Wunsch nach voller Selbstdarstellung und den schulischen Fragmentierungen, die bis zum Gefühl der Selbstentwertung führen können. Maria und Nora haben den Leistungskurs Französisch gewählt in der Erwartung, einmal möglichst vollständig und ausdrucksstark mit Franzosen kommunizieren zu können. Der Unterricht aber löst die Erwartung nicht ein. Er übt Teilfähigkeiten und läßt weite Bereiche von Fähigkeiten, die zur Lösung komplexer Kommunikationssituationen nötig sind, unberücksichtigt. Durch diese Ausgrenzung von Bereichen, die der Schüler als zu den „wirklichen“ fremdsprachlichen Fähigkeiten gehörig versteht, bilden sich Entzugsgefühle („Deprivation“). Mit ihnen ist nicht nur ein isolierter Identitätsaspekt angesprochen, sondern zugleich der Zusammenhang mit dem Kompetenzaspekt: Wissen und Können.

Die gymnasiale Oberstufe konzentriert ihren fremdsprachlichen Unterricht auf den Bereich, der – wie vage auch immer – als Studierfähigkeit angesehen wird: Analyse, Argumentation, umgangssprachliche Konversation. Andere kommunikationspraktische und professionelle Fremdsprachenfähigkeiten, die für die interkulturelle Verständigung notwendig sind, werden vernachlässigt. Deshalb ist die in Beispiel II gezeigte Aufgabe so konstruiert worden, daß sie mit den im gymnasialen Leistungskurs Französisch erworbenen Fähigkeiten gelöst werden kann, zu ihrer optimalen Bewältigung aber zusätzliche Kompetenzen dienlich sind. Ich nenne das eine integrierte (oder Surplus-)Kompetenz. Sie ist gegeben, wenn der Schüler die gleichzeitig interkulturellen, interpersonalen und interprofessionellen Kommunikationsdilemmata, die ihm als Evaluationsaufgaben gestellt werden, bewältigen kann. Gegen diese Anordnung kann nicht eingewandt werden, sie sei dem gymnasialen Unterricht gegenüber unangemessen, weil sie Elemente enthalte, die nicht in der Intention dieses Unterrichts lägen. Ein solcher Einwand ist verfehlt, weil sich die Aufgabenkonstruktion aus den „Bruchlinien“ des gymnasialen Fremdsprachenunterrichts selbst ergibt.

Angewandt auf unsere beiden Schülerinnen ergibt sich, daß Maria alle für die Lösung der Kommunikationsaufgabe notwendigen Teilkompetenzen mobilisieren kann – (mit Ausnahme derjenigen, die zur professionellen Konversation gehören). Die sich so zeigende Lernerintegration ist allerdings nur aneinanderreihend. Maria kommt zwar zur sprachlichen Verständigung, aber in bezug auf die „Redesorte“ gelingt ihr kein sprachlich angemessenes Eingehen auf die Situation. Das läßt sich durch einen Vergleich mit Noras explosiver Entwicklung der Lernerintegration demonstrieren. Während Maria ihre wertenden und argumentierenden Äußerungen nur schwach in die sprachliche Form der Konversation einbringt, assoziiert Nora diese bereits miteinander. Sie wendet Momente der Kontaktaufnahme (*Excusez-moi, Monsieur*), der Kontakterhaltung (*Soyez tranquille*) und der Überzeugung (*Nous deux...*) an. Insofern befindet sich ihre Lernerintegration

bereits in einem mittleren Stadium, in dem auf komplexere Konfliktsituationen durch Assoziationen der einen Struktur (Wertung, Analyse, Argumentation) auf die einer anderen Struktur (Konversation) eingegangen werden kann. Gleichwohl fehlt Noras Intervention nicht nur sprachlogisch, sondern auch kommunikationslogisch einiges zur wirklich erfolgreichen Aufgabenlösung. Das will ich mit dem Beispiel der Kollegschülerin Judith, einer Schülerin also, die sich in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang, der zur Abiturprüfung mit den Leistungsfächern Französisch und Englisch und zugleich zur berufsqualifizierenden Prüfung als Auslandskorrespondent führt, demonstrieren: Bei Judith tritt das integrative Stadium der Sprachstrukturierung hinzu, nämlich die Fähigkeit, in ambivalenten Kommunikationssituationen sowohl zwischen formalisierender (geschäftsmäßiger) und personalisierender Sprache wechseln zu können. Diese Flexibilität ist darum für gelungene Kommunikation so wichtig, weil die meisten Lebenssituationen mehrdeutig sind. Das heißt: Sprachlich-soziale Konventionen einer Gesellschaft und ihrer Teilsysteme ragen überall hinein; ihre Anwendung (*Permettez-moi d'intervenir...*) ist oft die Voraussetzung für die Möglichkeit der Kontaktaufnahme, genauso wie der Wechsel auf eine personalisierende Sprache (*Voyez...*) zur Stabilisierung des Kontaktes notwendig werden kann. In beiden Fällen hat die Sprache die kommunikative Funktion, mit dem Angesprochenen eine Gemeinsamkeit durch eine auf Gegenseitigkeit begründete Verhaltens- und Sprachregel herzustellen.

Die Ausgangsstrategie der Lehrerin von Maria und Nora läßt sich nun unter dem Gesichtspunkt der Konstitution fremdsprachlicher Kompetenz umformulieren. Sie fragmentiert ihre Sprachvermittlung in einer der gymnasialen Oberstufe typischen Weise, indem sie der Fertigkeit reflexiver Abstraktion (Analyse und Kommentar) ein Unterrichtsmonopol zuerkennt und alle übrigen Kommunikationsfähigkeiten (Argumentation, Konversation) nur als unvermeidliche Medien zuläßt. Dieses Phänomen der Fragmentierung fremdsprachlicher Kompetenz markiert eine „Bruchlinie“, die Schüler als „sprachliche Deprivation“ spüren. Dieses Gefühl kann in der Perspektive des Schülers eine Bedeutung erhalten, wenn er es als Verlust weiterer Lern- oder Lebenschancen ansieht. Natürlich tritt dieses Gefühl als Krise nur bei denjenigen Schülern auf, deren Erwartungshorizont von dem im Unterricht faktisch Vermittelten erheblich abweicht.

### *Provisorischer Vergleich des Lernens im gymnasialen Leistungskurs Französisch mit dem im doppeltqualifizierenden Bildungsgang der Kollegschnle*

Bei den Kollegschülern des doppeltqualifizierenden Bildungsganges ist ein Motivationszerfall wie bei den Gymnasiastinnen Maria und Nora nicht zu beobachten. Inhalte und Intensität der Motivation ändern sich auch hier, aber immer in Richtung einer Reformation der Motivgenese, nicht in Richtung einer Deformation. Andererseits entwickeln die Schüler angesichts der von ihnen als Doppelbelastung empfundenen Doppelqualifikation erhebliche Streßphänomene. Dieser Streß erklärt sich daraus, daß die Kollegschüler beim Übergang in die Sekundarstufe II nicht nur den Wechsel der Inhaltsstruktur (von der Anschauungsstufe zur Textstufe), sondern auch den Wandel der Lernerrolle häufiger als ein Problem der Veränderung ihrer Schüler-Persönlichkeit empfinden als Gymnasiasten. Wo sich zu dieser doppelten Lösungskrise und dem physischen Streß der Kollegschüler noch Schwierigkeiten mit der Zielsetzung des Bildungsganges gesellen, kommt es zu anomischen Einstellungen. Dies ist besonders dann der Fall, wenn keine integrative Einstellung zum Bildungsgang gefunden werden kann. Eine Gruppe von Kollegschülern in unserer Untersuchung sieht in der Kombination ihrer Fächer und sogar

in der Fremdsprachen-Konstellation der berufspraktischen und studienbezogenen Kurse eher unzusammenhängende Konglomerate als einen sinnvoll strukturierten Bildungsgang. Sogar gegenüber den Entwicklungsaufgaben der Evaluation meinten einige Kollegschülerinnen:

„Also sowas Verrücktes: Da lassen sie uns einen Geschäftsbrief schreiben, in dem wir über die Rassenprobleme in den amerikanischen Schulen diskutieren sollen. Wie paßt so was wohl zusammen?“ (Nebenbemerkungen Susannes während aller drei Entwicklungsaufgaben)

Allerdings kann man aus diesem Phänomen nicht folgern, daß die Kollegschüler zu einfachen Hierarchisierungen in der Sinngebung ihres Lernens tendieren. Bei Judith kommt eindeutig heraus, daß sie den Sinn ihres Fremdsprachen-Lernens von einem übergeordneten Prinzip aus, also integrierend, bestimmt. Allerdings korrespondiert diese Art der Integration nur vage mit dem vom Bildungsgang gemeinten Standpunkt der Integration. Während der Bildungsgang die Vorstellung einer erfolgreichen Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung von der Integration berufs- und studienbezogener Qualifikationen abhängig macht, orientiert sich Judith unmittelbar an dem Bedürfnis, den eigenen Wunsch nach omnipotentem Fremdsprache-Können mit dem im Bildungsgang eröffneten Lernen zu verbinden:

„Daher habe ich den Wunsch, nach der Schule viel zu reisen und ich will versuchen, mit den Franzosen in ihrer Sprache zu sprechen... Der Unterricht in der Kollegscheule ist meiner Meinung nach zu hart, aber ich glaube, daß meine Fähigkeiten, meine Gedanken im Französischen auszudrücken, sich entwickelt haben. Der Grund dafür liegt vielleicht darin, daß wir viele Texte, die von ökonomischen und sozialen Problemen handeln, und zugleich Texte von klassischen Autoren lesen.“

Judiths Reflexionen verweisen auf Stagnation ihrer Lernaltersprache und auf Steigerung ihrer Lernerkommunikation. Gleichzeitig zeigen sie, daß der doppeltqualifizierende Bildungsgang die Schüler – zwischenzeitlich – zu einer präsystematischen Konfusion zwischen Englisch und Französisch verleitet. Die Konfusion aber treibt ein reflexives und teilweise sogar selbstreflexives Rollenverhalten hervor, welches in signifikanter Weise von dem überwiegend präreflexiven Verhalten der Gymnasiasten abgehoben ist. Dementsprechend zeigen die meisten Kollegschüler auch verstärkte Entfremdungsgefühle. Die Kombination zwischen beiden, Selbstreflexion und Entfremdung, führt zu ebenso starkem Streßgefühl wie Sprachvermögen. So verhalten sich viele Kollegschüler zu der in der Evaluations-Aufgabe vorgegebenen Rollensituation in einer Weise, wie wir sie in der gymnasialen Lerngruppe nur bei Nora gefunden haben: Sie übernehmen die angebotene Rolle nicht einfach, begnügen sich auch nicht blind damit zu erfahren, wie diese Rolle richtig zu verstehen ist, vielmehr strukturieren sie sich die Aufgabe in eigener Weise um:

„Ich bin hier in einer Konfliktsituation, und ich würde nicht glücklich sein. Ich finde den Deutschen nicht gut, wie er sich verhält. Aber andererseits muß ich ihn verstehen. Denn ich war vor zwei oder drei Jahren auch so. Und ich bin sehr cholerisch.“ (Judith während der Lösung der interkulturellen Dilemmaaufgabe, vgl. Anlage: Beispiel II)

An Judiths Aufgabenlösung läßt sich zeigen, daß sie sowohl reflexiv-abstrakte als auch praktisch-professionelle Teilbefähigungen zur Lösung des interkulturellen Dilemmas integriert und das in signifikantem Unterschied zu den Lösungen der Gymnasiastinnen. Die Art und Weise, wie Judith umgangssprachliche und professionelle Konversation verbindet, zeigt, warum zur Problemlösung das beziehungsreiche Sprachkönnen, welches sich hier in einem adäquaten Wechsel zwischen formalisierender und personalisierender Sprache ausdrückt, zur optimalen Lösung der vorgegebenen Rollensituation notwendig ist.



Judith gehört in der Kollegschole allerdings zu der Gruppe der leistungsstärkeren Schüler. Ihr steht eine große Gruppe mit mittlerem Leistungsniveau gegenüber. Eine weitere Lernergruppe scheint dagegen in ihren Fähigkeiten noch sehr diffus und unter dem Niveau der Gymnasiastin Maria. Aber die bei diesen Kollegschülern konstatierbaren Deprivationsgefühle bleiben doch weit unter dem Maß, das bei den Gymnasiastinnen zu beobachten war.

Ohne dem Abschluß der Untersuchung vorzugreifen, darf ich doch die Prognose wagen, daß bei einigen Kollegschülern die Verbindung von Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung gelingen wird, andere Kollegschüler aber zu keiner Überwindung diffuser Bildungsgangsidentität kommen werden. Entwicklungsformationen von der Art des Moratoriums (wie bei Gymnasiasten) zeichnen sich dagegen nicht prägnant ab, und Entwicklungsformationen vorzeitiger Identitätsschließung läßt die objektive Lage der Schüler in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang kaum zu. In ihm entstehen zu viele entwicklungstreibende Widersprüche, als daß sie Lehrer und Schüler erlauben könnten, sich ohne strukturelle Veränderung ihrer Lerner- und Selbstkonzepte eine Lernerbiographie zu bilden.

#### *Anlagen\**

##### Beispiel I:

Warum lernen Sie Französisch – und was bedeutet das Lernen dieser „fremden Sprache“ eigentlich für Sie, für Ihre eigene Entwicklung und für Ihre Zukunft?

*Maria:*

1980 (Jahrgangsstufe 11.1)

Je n'ai pas des raisons speciales et par consequence je n'ai pas des projets pour l'avenir. Ainsi je peux dire seulement que j'aime bien la langue et au fond c'est tout. J'espère de me rejouir comment depuis les deux années que j'ai eu le français.

1981 (Jahrgangsstufe 12.1)

Dans ce-moment-là il n'y a pas beaucoup de motivation d'apprendre le français. J'ai le choisi parce que je suis été seulement fascinée de la langue et j'ai un désir très fort de faire des vacances en France. Mais ce passion est devenu plus réalistique, et la réalité c'est faire des devoirs, la vocabulaire etc. Pas de choses romantique ou quelque chose comme ça... Et surtout il y a beaucoup des fautes qui empêchent le joie de plus en plus.

1982 (Jahrgangsstufe 13.1)

En-ce-moment-là la motivation (contrairement au commencement d'apprendre le français) n'existe pa plus. Je pense qu'on peut chercher la reponse dans les conditions de l'école, dans les raisons comme – notes, des règles enuyantes concernant le grammaire, l'ennui pendant le cours.

C'est seulement la joie de l'écouter ou de parler qui reste. (Dans une situation pratique). Mais je ne peux pas unir ces sentiments personnels avec la forme du cours, la peur de faire beaucoup des fautes etc. J'ai beaucoup de difficultés d'apprendre le français dans le cadre de l'école, mais je pense que ce mon problème générale concernant aussi les autres cours.

*Nora:*

1980 (Jahrgangsstufe 11.1)

J'aimerais de parler bon une langage étrangère. Parce que l'anglais a pas rouler pour moi. Je préfère le Français a mon disziplin specialise. J'aime la intonation. J'aime la France avec ces habitants. Autrefois peut-être je y habite. Aussi pour faire \_\_\_\_\_ voyages, je désire de parler avec les français pour faire \_\_\_\_\_ grand conversations.

---

\*) Die unterstrichenen französischen Wörter oder Wendungen sind als fehlerhaft markiert.

1981 (Jahrgangsstufe 12.1)

J'apprends le français pour gagner une grande capabilité du communication.

Malheureusement nous faisons dans la course tout quelque chose de différente: lire, analyser et philosophir. Et tout ça avec mes fautes grandios. Cela me fait malade.

1982 (Jahrgangsstufe 13.1)

On pourrait dire que ma motivation d'apprendre le français est idéale en ce moment, mais ça n'incarne pas la frustration sur ce métier. Je n'arrive pas d'éviter les fautes nombreuses et cela me fait un peu triste. Mais il y a des raisons plus générales pour cette sorte d'incapabilité ! Alors, je me fait des soucis à cause du bac...

J'essaie d'être plus prudents et j'ai commencé à analyser l'hortho graphie et la grammaire d'un livre français (Mémoire d'Hadrian de Marguerite Yourcenar) Peut-être c'est un chemin d'effort car je n'arrive pas d'apprendre le français à la méthode de l'école! (La grammaire si abstraite et sans une langue naturelle on pourrait dire qu'elle est morte!) Tout au contraire, j'étais plusieurs fois en France et voilà la langue vive. Maintenant je suis tenté d'apprendre un peu plus la langue française à Paris Lettres modernes s'appelle-t'il le métier étudiant. On a la possibilité d'étudier sur le théâtre, les films et des romans actuels. Mais comment passé l'autorisation difficile avec cette quantité des fautes? ... Je poursuis le but d'une specialisation et modification du langage. La culture française, les habitants et les paysages me plaisent et me donnent beaucoup d'exemples pour une manière de vivre plus naturellement et spontanément. J'ai fait des expériences en France.

Beispiel II:

Im Rahmen einer mündlichen Entwicklungsaufgabe werden die Schüler vor ein interkulturelles Dilemma gestellt, das sie analysieren und lösen sollen:

Maria 1981 (B)

M = Maria, Sp = Spielleiter

Sp: Tu es en France, dans un hôtel avec un touriste. Et il discute avec l'hôtelier. Le touriste allemand est énervé. Il crie, il proteste. Il demande qu'on lui rembourse son argent.

M: Je pense que c'est pas bon

Sp: Qu'est-ce qui n'est pas bon?

M: Je pense que ... euh ... ce n'est pas bien ...

Sp: Bien

M: bien ... que ... euh ... la chambre est sale

Sp: Et la réaction de l'Allemand, comment la trouves-tu?

M: Je pense ... euh ... qu'il sont juste

Sp: Pourquoi?

M: Pourquoi? Qui ... parce que ... ce sale

Sp: Bon, et que dirais-tu au juste à l'hôtelier?

M: (2) Est-ce que vous pouvez – euh – donner -euh- à Monsieur une autre chambre, parce que c'est sale et ce n'est pas bon.

(3) Et – euh – ce n'est pas un service pour notre organisation.

(4) Nous sont – nous avons euh-donné une garantie pour notre touriste qui vont. -euh- nous pouvons aussi-euh- chercher.

(5) une autre hôtel pour lui

(6) Nous avons – nous voulons avoir l'argent.

Sp: Tu ne penses pas que ta réaction est un peu brutale?

M: Non ... parce que la chambre est pas bon

Maria 1982 (C)

M: Moi, je pense que c'est une méthode pour ...

Sp: Oui c'est une méthode que j'emploierai pour entraîner le raisonnement des élèves

M: le rai ...

Sp: raisonnement ... l'argumentation.

Et j'entraîne les élèves à cela à partir d'une situation réelle.

M: C'est très pratique

Sp: Que dirais-tu à l'hôtelier dans cette situation?

M: est-ce que vous pouvez donner une autre chambre à Monsieur, parce que sa chambre est sale.

Sp: C'est tout comme argumentation?

M: Ach so ... ce touriste a donné beaucoup d'argent ... a payé beaucoup pour la chambre. Et si on paie beaucoup on veut une chambre ... sauber

Sp: propre

M: propre. Il est toujours propre en Allemagne. Il ne connaît pas les ... Kakerlaken

Sp: Les cafards ... Mais pourquoi réagis-tu comme ça?

M: Oui, parce que un touriste a payé et si on a payé ... j'ai dit cela ... et moi, je n'aime aussi pas une chambre sale. C'est pourquoi la raison ... c'est pourquoi j'aide au touriste

Sp: Tu ne trouves pas ta réaction un peu dure – en France, à l'étranger?

Sp: Bien  
 M: Bien  
 Sp: Mais le touriste et toi, vous êtes en France, vous êtes des étrangers?  
 M: Qui... je ne sais pas on veut... doit plus... höflich  
 Sp: Poli  
 M: Poli. On doit être plus poli  
 Sp: Comment serais-tu alors plus poli?  
 M: Je demande d'avoir... Monsieur... je vous demande... l'argent ou la chambre...

*Feedback:*

M: Si je serais le touriste je ne voudrais pas aussi être content parce que la chambre est sale.

*Nora 1981 (B)*

(vor dasselbe Dilemma gestellt wie Maria)

N = Nora, Sp = Spielleiter

N: Je dois dire à l'hôtelier pour... zurückgeben  
 Sp: retourner  
 N: retourner l'argent ou quelque chose comme ça...?  
 Sp: C'est à toi de juger  
 N: ...Ich verstehe nicht (fängt an zu weinen)  
 Sp: (versucht sie zu trösten, der Spielleiter interveniert und hilft mit. Nora will aufgeben. Aber nach gutem Zureden macht sie weiter.)  
 N: Monsieur, le touriste disait... euh... sa chambre est trop bruyante... pour dormir. Et il veulent que vous rendir son argent.  
 Sp: (aufmunternd)  
 Mais c'est bien, très bien. Pourquoi parles-tu comme ça à l'hôtelier? Tu ne trouves pas ta réaction un peu dure, à l'étranger, en France?  
 N: Aber ich hab doch schon geantwortet (wieder nahe am Weinen)

M: Dure? Oui, mais je ne peux pas parler comme en allemand... je ne peux pas parler... höflich

Sp: Poliment

M: Poli...

*Feedback:*

M: Je ne serai aussi pas contente si on me donne une chambre sale. Je serais plus polie.

*Nora 1982 (C)*

N: Pourquoi ce jeu?  
 Sp: Je veux dire ceci: ... (erklärt)  
 N: Mais... question... C'est fou à mon avis  
 Sp: Pourquoi? Pour enseigner l'argumentation je pars d'une situation réelle. Et je te demande comment aimerais-tu raisonner face à l'hôtelier  
 N: Raisonner?  
 Sp: Raisonner: la raison... faire la raison... argumenter  
 N: Ah, argumenter... mais pourquoi. Je ne voudrais pas dire que sa chambre est sale  
 Sp: Pourquoi pas?  
 N: Mais c'est pas la politesse...  
 Sp: Pourquoi, les Français aiment-ils la politesse?  
 N: Ah oui, ils sont très très polis, beaucoup plus que les Allemands  
 Sp: Et tu parlerais comment à l'hôtelier?  
 N: Non... si... j'ai décidé quelque chose. D'abord je dis que l'hôtel française n'est pas mal et qu'on ne doit pas être Allemand  
 Sp: Mais tu parles à qui?  
 N: A l'hôtel... non à l'Allemand  
 Sp: Et pourquoi?  
 N: Parce que c'est faux... euh... son comportement. Peut-être la chambre... bon... et tout ça. Je n'aime pas... mais la cuisine française oh là là, une chose est meilleure et l'autre non  
 Sp: Bien. Mais qu'est-ce que tu dirais à hôtelier?  
 N: Je dirais: ...  
 Sp: Mais avec politesse et avec argumentation, ne l'oublie pas!  
 N: Je dirais: excusez moi, Monsieur mais êtes calme  
 Sp: Soyez tranquille  
 N: soyez tranquille. Si l'Allemand serait plus calme, vous aidez... vous voulez aider...

Moi, je suis calme et gentille... nous deux  
règlementons... l'affaire

Sp: règlons

N: Nous règlons cet Allemand. Et alors il va  
comprendre...

Lösung der gleichen Aufgabe durch eine Kollegschrülerin: Judith 1981 (B)

Judith (B 1981)

J = Judith, Sp = Spielleiter

J: Je présume que c'est une situation du conflit. Quand l'Allemand ne prennent pas la chambre il  
fait l'hôtel... l'hôtelier coléreuse

Sp: furieux

J: furieuse... mais quand

Sp: si

J: mais si il prennent

Sp: prend

J: prend la chambre il est pas heureux

Sp: Et toi, qu'est-ce que tu ferais?

J: Que faisais?

Sp: ferais

J: ferrais... je suis dans cette situation du conflit et je sais je serrai pas content. Je trouve pas bon  
l'Allemand... comme il est Mais autre part il faut que je comprend. Parce que j'ai étais comme ça  
avant deux ou trois années. Et je suis coléreuse

Sp: furieuse

J: furieuse aujourd'hui souvent. Mais je pense quand on est dans un pays extérieure on est pas à la  
maison... on est étrange

Sp: étranger

J: étranger... et c'est pour laquelle

Sp: C'est pourquoi

J: Non, c'est pour laquelle

Sp: Tu veux dire c'est la raison pour laquelle

J: Ah bon? Ach ja... was wollte ich noch sagen: Ach so. C'est pourquoi les raisons pour laquelle

Sp: lesquelles

J: on doivrait être gentil. Les Français sont un peu plus libres comme nous et ils pensent que les  
Allemands sont pas libre comme ça

Sp: Très bien, vraiment très bien. Et comment réagiras-tu maintenant face à l'hôtelier. Que dirais-tu  
exactement pour résoudre cette situation de conflit?

J: Je dirais: Permettez-moi Messieurs que j'intervine. Peut-être je veux vous aider, non... vous  
rendre un service. Vois... voyez, Monsieur hôtelier, le touriste n'est pas mauvaise. Mais il n'a  
pas l'habit de venir à la France. Il ne sait pas. Il est dur. C'est pour laquelle... la raison pour  
laquelle je voudrais vous prier: veuillez aller à lui et diser... dire: votre chambre, cher Monsieur,  
je la clinerai

Sp: nettoierai

J: Ah... net... bon... et tout ira bon. Je me remercie...

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Hagen Kordes, Von Galen Str. 2, 4414 Sassenberg

*„Jugend“ als pädagogische Kategorie – historische Rückfragen an Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung*

Ich beginne – *erstens* – mit der äußerst knappen Erinnerung daran, daß dem hier zur Diskussion anstehenden Konzept einer Sekundarstufen II-Didaktik (vgl. GRUSCHKA u. a. 1981) die Verbindung von Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung wesentlich eigen ist. „Kompetenzentwicklung“ steht hierbei – ohne jetzt auf gravierende Subtilitäten und Unterschiede einzugehen – für das, was traditionell die Ausbildung oder Bildung des Heranwachsenden für Beruf oder Studium genannt wurde. „Identitätsbildung“ – ein m. E. wenig glücklicher Ausdruck (vgl. HENRICH 1978; MARQUARD 1979) – bezeichnet wohl ein Doppeltes: Zum einen soll das berufsqualifizierende oder studienbefähigende Lernen dem Schüler nicht äußerlich bleiben, zum anderen soll es ihn nicht dergestalt bornieren, daß er zwar ziemlich perfekt für Beruf oder Studium ausgestattet die Schule verläßt, aber weder in seiner Individualität noch in seiner kritischen Auseinandersetzungsfähigkeit mit den vorhandenen und ihn künftig erwartenden Lebenssituationen gefördert wird. Beides – Kompetenzentwicklung und Identitätsbildung – treten auf als die für angemessen oder erforderlich gehaltenen Bestimmungen, die heute dem Jugendlichen anzusinnen bzw. abzuverlangen sind. Sie definieren sozusagen Jugend als pädagogische Kategorie unter den Bedingungen der Gegenwart.

*Zweitens*: Das war nicht immer so. Am Ausgang des Mittelalters und zu Beginn der Neuzeit – ich vernachlässige die weiter zurückliegenden Epochen, auch die in unserem Zusammenhang höchst aufschlußreiche Antike – war Jugend durchaus keine „abwesende Lebensphase“ (vgl. BERG 1960, S. 27), auch nicht in pädagogischer Hinsicht. Gewiß dürfte die Feststellung zutreffend sein, daß nicht jedem Menschen, der das Kindesalter hinter sich gebracht hatte, eine im Zeichen der Belehrung stehende „Jugend“ beschieden war. Man mußte in einem bestimmten Stande geboren sein oder Glück haben, um überhaupt planmäßiger Erziehung und Unterricht teilhaftig zu werden und auch noch in der „Adolescentia“ in einem Bildungsgange sich zu befinden. Das traf z. B. für die angehenden Kleriker, für die Ritter und Angehörigen des Adels, aber auch für die Handwerker und Kaufleute zu. Gleichwohl wird man sagen können, daß die Jugend-Unterweisung, wo immer eine stattfand, ob literarisch oder nicht-literarisch, grob typisiert den Charakter einer entwicklungsindifferent „auferbauenden“ Studien-, Berufs- oder Standesvorbereitung hatte (vgl. BALLAUF 1969, §§ 313–315). Oder m. a. W.: Die pädagogische Inanspruchnahme konzentrierte sich auf das, was einer werden sollte und was zu diesem Behufe für unerläßlich erachtet wurde. Das umfaßte sowohl bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten wie auch die Zueignung von durch Religion und Tradition sanktionierten Tugenden. Sie konzentrierte sich nicht auf so etwas wie eine die besondere Ausbildung übersteigende oder umfassende, das Subjekt mit seinen Befindlichkeiten sonderlich respektierende personale Bildung. Selbst noch in dem im Jahre 1500 erstmalig erschienenen Sammelband des Humanisten JAKOB WIMPFELING mit dem Titel „Adolescentia“, in dem Eigenheiten des Jugendalters wie Großherzigkeit, aber auch Geschwätzigkeit oder Unbeständigkeit Berücksichtigung finden, sind diese nur Anlaß, gemäß einem dem Adel

und dem aufstrebenden Bürgertum vorgegebenen Tugendsystem gestärkt oder getilgt zu werden (vgl. HARDING 1965).

Das alles will sagen: Jugend als ganz zweifellos nicht universelle, sondern von der sozialen Schichtzugehörigkeit oder vom Glückszufall mitbedingte pädagogische Kategorie war – teilweise noch bis ins 16. Jahrhundert hinein – durch zwei Merkmale gekennzeichnet.

a) Die ihr entsprechenden Bildungsgänge galten der Vermittlung von für die Studien, für den Stand oder für den Beruf qualifizierendem Wissen und Können, angereichert durch den Aufbau der allgemein christlichen und gruppenspezifischen Tugenden. Das Lernen war autoritativ geprägt; denn die Wahrheit lag ja ebenso vor wie die an Amt, Stand oder Beruf gebundenen und diese Begrenzung bzw. Ordnung nicht durchbrechenden Lerninhalte.

b) Von einem davon unabhängigen, eigenen pädagogischen Sinn oder Anspruch des Jugendalters kann keine Rede sein. Es bedurfte erst des Wirksamwerdens der Emanzipation des Bildungsgedankens aus dessen ihn fesselnden, beengenden Verhältnissen, also seiner Ablösung von kirchlich verwalteter religio und vorgezeichneter professio, damit Jugend anders gefaßt werden konnte als bloß zu vereinnahmende Vorstufe.

*Drittens:* Dieser – wenn man es so beschreiben mag – Prozeß erreichte seinen Gipfel, was ein beinahe vollständig neues Verständnis von Jugend anbelangt, in ROUSSEAUS Darstellung und Begründung dessen, worum es pädagogisch nach Emiles zweiter Geburt zu gehen habe. In historisch überzeichnender Kontrastierung zu vergangenen Überzeugungen kann man formulieren, daß der die Jugendunterweisung bislang maßgeblich prägende Aspekt der – modern ausgedrückt – *fremdbestimmten* Vorbereitung auf Studium, Beruf oder Stand, auf eine sowohl nützliche wie auch gottwohlgefällige Lebensführung keine Rolle mehr spielt. Natürlich wollte ROUSSEAU keinen arbeitsscheuen Nichtsnutz und auch keinen areligiösen, gottlosen Menschen erziehen. Das Gegenteil ist bekanntlich der Fall. Nichts aber sollte zur Unzeit dem Heranwachsenden ein- oder aufgepfropft werden.

Zunächst einmal mußte Emile ausschließlich dem Gesetz einer natürlichen Entwicklung und seiner individuellen Eigenart gemäß zu einem Menschen gebildet werden. Danach wird er dann, fähig, er „selbst zu sein und stets ein und derselbe“, diesen oder jenen Beruf anstreben, der seinen Mann ernährt und worin er seine Schuldigkeit der Gesellschaft gegenüber ableistet. Von einer gezielten beruflichen Qualifikation oder auch Präparation für universitäre Studien findet sich jedenfalls nichts im reichen Aufgabenrepertoire des 15- bis 20jährigen. Im scharfen Unterschied zu dem die Vollkindheit beschließenden, der Alterseigenart gemäßen und ganz und gar ihrer Erfüllung dienenden Erlernen des Tischlerhandwerks widerspricht offenkundig eine spezielle Berufsausbildung der allgemein menschlichen Bildung, die der Jugend vorbehalten ist: Sie steht als entfremdete und entfremdende der moralischen, religiös-philosophischen, emotionalen, ja selbst noch der politischen Reifung kraß im Wege. Kurz: Im Bildungsgang des Jugendlichen, der an dessen Entwicklung zum sittlich urteilsfähigen, empfindsamen, sich selbst genügenden und gleichwohl jedem anderen wohlwollend zugetanen Menschen seine „interne“ Orientierung und in der Kultur das Substrat seiner (kritischen) Studien hat, ist kein Platz für ein Lernen, das mit der einen, gemeinsamen Berufung aller Menschen nichts zu schaffen hat. Das ist die programmatische Verabschiedung von unzeitiger beruflich qualifizierender Lehre wie auch von einem karriereeröffnenden Unterricht in den Kollegien. Beide Male geht es zudem zwangsläufig didaktisch so zu wie in einem perfekt ausgestatteten physikalischen Experimentierkabinett, in das man lernbegierige jüngere Schüler gleich zu Anfang ihrer noch auf Naturerkenntnis gerichteten Interessen steckt: Sie haben passiv

aufzunehmen, was ihnen geboten wird, statt daß sie ihre Problem- oder Aufgabenstellungen selbsttätig und selbständig bewältigen können (ROUSSEAU 1907, S. 226).

*Viertens:* ROUSSEAUS Konzept eines Bildungsgangs in der Jugend, der rein zu halten ist von allen unmittelbar berufsqualifizierenden, berechtigungszuteilenden oder privilegiierenden Funktionen – sei es, weil das mit dem wohl mehr postulierten als empirisch vorgefundenen Thema und Telos der Entwicklungsstufe schlechterdings unverträglich ist, sei es, weil in ihnen unter den obwaltenden Verhältnissen kein Herauskommen war aus sozialer Unfreiheit, Ungleichheit und geistiger Unselbständigkeit –, ich sage: Dieses rousseauische Konzept einer „Bildungsjugend“ (vgl. RANG 1959, S. 294) konnte trotz seines utopischen Charakters und trotz seiner hochproblematischen Prämissen und verborgenen Präsumtionen nicht mehr gänzlich außer Betracht bleiben, wo nach ihm pädagogisch über Erziehung und Unterricht nachgedacht wurde. So war es beispielsweise mit ein wesentlicher Grund dafür, daß der Philanthrop CAMPE erwog, wie zu fachlicher Leistung in einem künftigen Beruf geführt werden könne, ohne daß dabei eine allgemeine Vervollkommenung, Beglückung und Individuation auf der Strecke blieben. Er teilte nicht ROUSSEAUS Meinung, daß die Vorbereitung auf einen Beruf und Stand nach der bürgerlichen Ordnung im Jugendalter *notwendig* mit der Bestimmung des Menschen nach der Ordnung der Natur konfligiert. Abhilfe für die gleichwohl gesehene Gefahr eines derartigen Dilemmas schien ihm ein merkwürdiger Kompromiß zu bieten: Einerseits seien alle ursprünglichen Kräfte verhältnis- und ebenmäßig zu üben, d. h. ohne Vorrang und ohne Verfrühung, was erst „zur Zeit der völligen Reife des Menschen“, also beim Erwachsenen zu einem Ende kommt; andererseits hätten allerdings die Gegenstände und Weisen des Übens nach der Kindheit „innerhalb der Grenzen“ von je besonderen beruflich-gesellschaftlichen Anforderungen zu liegen (CAMPE 1785, S. 312f.). Damit war für CAMPE der von ROUSSEAU zum Ausgangspunkt genommene Bruch zwischen einer Vorbereitung etwa für den Kaufmannsstand oder für den Eintritt in die Universalität und einer Bildung zum Menschen im Jugendalter sozusagen didaktisch geheilt. Die Entwicklung beruflicher Tüchtigkeit oder Studierfähigkeit war immer auch dank der Verquickung bzw. „Ineinssetzung von formaler und materialer Bildung“ (BLANKERTZ 1963, S. 36ff.) zugleich Entfaltung und Reifung der bei allen Menschen gleichen Kräfte. Und überdies war damit die Möglichkeit eröffnet, „nach Erfordernis der Umstände“, ohne an seiner menschlichen Substanz Schaden zu nehmen, von einer „Wirkungsart“ zu einer anderen überzugehen und in keiner von ihnen gedanken- oder phantasielos, also bloß mechanisch, tätig zu sein.

Anders glaubte HUMBOLDT, mit dem Problem fertig werden zu können. Ich beschränke mich auf wenige, an der Oberfläche bleibende Andeutungen, wobei allerdings zu beachten ist, daß HUMBOLDT offenbar eine differenzierende Auslegung von Stadien des Unterrichts unter Berücksichtigung von aufeinander folgenden Stufen oder Phasen der Entwicklung und ihnen spezifisch zukommenden oder sie allererst konstituierenden Aufgaben ziemlich fern lag. Seine Forderung ging bekanntlich pauschal dahin, eine jedermann zuzubilligende „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte“ zu einer das Ganze repräsentierenden Individualität während der Zeit des „eigentlichen Unterrichts“ ungetrübt von jeder auf einen einzelnen Stand oder Beruf abzielenden Präparation, gar „Abrichtung“ zu halten. Zunächst im grundlegenden, als abgeschlossene Einheit zu realisierenden Elementarunterricht, danach in den gelehrten Schulen sollte der Unterricht „rein auf ihn selbst, auf die Kenntnis als Kenntnis“ (HUMBOLDT 1809, S. 278f.) gehen. So und nur so übt und fördert er vollständig die „Hauptkräfte des Geistes“ und Gemüts, wenn die „Wahl der

Lehrgegenstände“ und Fächer diesen entspricht, wohingegen sowohl dem beruflichen Leben vorgreifende besondere wie auch nur als Mittel betrachtete oder kursorisch traktierte Inhalte zu pädagogischen „Mißgeburten“ und dem Verderben der Köpfe führen.

Im Klartext heißt das: Die ins praktische Leben eintretenden Absolventen der Elementarschulen, mögen sie zugleich – etwa als Tagelöhner – arbeiten müssen oder noch eine – z. B. – gewerbliche Spezialanstalt besuchen, sind so vorbereitet und gestimmt, daß sie in keiner Tätigkeit sich selbst verlieren, sondern dank der zwischen ihnen und dem Gegenständlichen unterrichtlich zuwege gebrachten lebhaften und freien „Wechselwirkung“ den Begriff der Menschheit in ihrer Person erfüllen werden. Hauptsächlich ist, das, was das „Bedürfnis des Lebens oder eines einzelnen seiner Gewerbe erheischt“, nicht mit der einen identischen, allgemeinen, nur der menschlichen „Natur“ korrespondierenden Bildung zu vermischen, jenes dieser abgesondert nachfolgen zu lassen. Das gilt im Prinzip nicht anders für den Unterricht in den Gymnasien. Nur sozusagen erweiternd und vertiefend, mit der Wissenschaft im Hintergrund und das Lernen allmählich vom Lehren emanzipierend, dient er ausschließlich der harmonischen Selbstvervollkommenung derer, die entsprechend talentiert sind. Nicht hat er sich um die Anforderungen oder Eingangsbedingungen irgendeiner Kaste zu kümmern, auch nicht – wie ehemals – der gelehrten.

Jugend als pädagogische Kategorie hat mithin bei HUMBOLDT keinen Stellenwert derart, daß es ihrer unabdingbar bedarf, um der (Selbst-)Bildung als Bestimmung und unabschließbarer Aufgabe des Menschen den Boden zu bereiten. Das besorgen die den Menschen in seiner Menschheit berührenden Lehrgegenstände der die Kindheit einheitlich erfassenden Elementarschule und ihrer neuartigen Erziehungs- und ganz der Selbsttätigkeit zugewandten Unterrichtsmethode. Jugend ist hilfreich für die, die „Kraft und Zeit“ haben, länger im Lernen zu verweilen. Das ist das eine. Das andere ist der auch den höheren Jugendunterricht radikal bestimmende Grundsatz, nichts in ihn aufzunehmen, was auf eine später fällige berufliche Qualifikation und Tätigkeit verweist. Allemaal, mag es von außen an den Jugendlichen herangetragen sein oder seinem Wunsche entspringen, wird der Weiterentfaltung der reinen, allgemeinen Bildung Abbruch getan. Sie gerät gewissermaßen in eine interessenorientierte, selbstwidersprüchliche Schieflage; geschieht wird nach Nützlichkeit und künftiger Verwertbarkeit des Gelernten, gar des Lernenden; die Individuation wird kompetenzentwickelnd restringiert. Die Folge ist, daß später eine Beschäftigung nicht auf jene Art betrieben wird, daß in ihr trotz der ihr eigenen Einseitigkeit der Mensch stets „seine ganze Bildung vollenden kann“, in keiner Entfremdung sich verliert; denn genau das setzt – nach HUMBOLDT – voraus, vorerst nach den Maßen der Kräfte nichts einseitig oder überhaupt befördert zu haben, was nicht „auf die Hauptfunktionen“ des menschlichen Wesens geht. Darum sind – in der Karriereterminologie unserer Tage ausgedrückt – Identitätsbildung und Kompetenzausstattung auch im Jugendalter strikte zu trennen. Der Besucher weiterführender, allgemeinbildender Schulen ist bis an die Grenze seiner Möglichkeiten quasi zu nötigen, einsichtgewinnend ganz bei jenem Kanon von Unterrichtsgegenständen zu bleiben, der die Gebildetheit der Person umschreibt. Und dazu gehören nicht der je besondere Beruf und Stand.

*Fünftens:* In deutlicher Absetzung von HUMBOLDT vermochte SCHLEIERMACHER nicht, sich damit abzufinden, Erziehung und Unterricht bei allen denen, die nicht Kraft und Zeit zu einer höheren Bildungsstufe haben, auf einer niederen, elementaren Ebene für vollkommen ausreichend, tragfähig und somit – trotz schon zustande gekommener Selbständigkeit – für total abgeschlossen zu betrachten. Jugend als – wenn auch nach Null



hin tendierende – pädagogische Kategorie muß nach seiner Erkenntnis durchwegs für jeden Heranwachsenden gewährleistet sein, also auch für „diejenigen, in denen kein wissenschaftlicher Geist“ während der gemeinschaftlichen Unterweisung in einer Art von Sekundarstufe I „sich regt“ und die darum vor dem Ende ihrer Entwicklung „zur bestimmten Vorbereitung auf einen speziellen Beruf übergehen“ (SCHLEIERMACHER 1959).

Aber es ist ein erstaunlicher Grund, den SCHLEIERMACHER dafür geltend macht. Ich verstehe ihn so. Den 14-, 15-, 16jährigen mangelt es noch an einer „bestimmten politischen Gesinnung“; „für das Leben im Staate“ hat sich noch keine „bestimmte Richtung“ herauskristallisieren können. Diesen Wendungen muß zunächst ein gewisser Mißverstand genommen werden. SCHLEIERMACHER plädiert nicht für irgendeine politische oder affirmativ-staatsbürgerliche Indoktrination, auch meint er nicht eine eher historisch-politische Bildung. Worum es ihm geht, sind der Wille und die Fähigkeit eines jeden, „selbständig in das (öffentliche) Leben einzugreifen“, oder negativ ausgedrückt: „Ohne politisches Bewußtsein, nur dem besonderen Beruf zugewendet, wird jeder... ein bánausos.“ Der Jugendliche muß folglich die Möglichkeit erhalten, „Einheit und Identität der bewußten (politischen) Tätigkeit“ zur „Verbesserung der bürgerlichen Gesellschaft“ zu entwickeln, wozu er vorher nicht das Zeug hatte. Das unerläßlich sittliche Maß für ein freies, politisches Handeln, aber auch für die Selbstbestimmung in der Gemeinschaft, bringt er schon mit; denn die hierfür zuständige (wie überhaupt für alles den Sinn und das Maß erschließende) religiöse Gesinnungsbildung hat bereits abgeschlossen zu sein. Nunmehr ist pädagogisch in Ansehung des erwachten Bewußtseins für die Mitgestaltung des gesellschaftlichen Ganzen ein Recht zum eigenen politischen Urteil und zur politischen Einflußnahme zu gestatten. Für die „berufstätige Jugend“ macht das die Organisation eines freien Jugendlebens erforderlich. Es ist der geeignete Nährboden, wo die berufsständischen Schranken ebenso wenig eine Rolle spielen wie die fachlichen Begrenzungen, die mit jeder speziellen beruflichen Bildung – auch auf einem wissenschaftlichen Niveau – verbunden sind. Für die das Gymnasium Besuchenden bedarf es keines supplementären Arrangements. Sie leben und bilden sich in einer Gemeinschaft, die ganz dem selbständigen Auffinden der das öffentliche Leben leitenden wissenschaftlichen Prinzipien – wenn auch noch propädeutisch – verpflichtet ist. Ihrem Lernen ist sozusagen das Moment der sich entwickelnden politischen Gesinnung immanent.

Man kann es kurz und bündig folgendermaßen zusammenfassen: Die besondere pädagogische Aufgabe für alle Jugendlichen liegt in der Förderung eines „bestimmte(n) politische(n) Geist(es)“. Das entspricht ihrem mehr oder weniger ausgeprägten Interesse, in eigenem Urteil und eigener Tat Anteil am bürgerlichen Gemeinwesen zu nehmen und nicht bloß – sei es als Gewerbetreibender, sei es als Rechtsprechender – einen Mechanismus expertenhaft zu exekutieren. Der Berufsbildung ist diese Förderung als berufsübergreifende Ergänzung zur Seite zu stellen, ansonsten dominiert das Bewußtsein der besonderen Beschäftigung, „darauf wird (dann) das ganze Leben bezogen“, als ob vom Beruf oder vom Stand her alle wesentlichen Probleme des Lebens gesehen, gar gelöst werden könnten. Natürlich trägt hierzu auch kein politisch-gesellschaftliches Bewußtsein grund- und richtunggebend bei. Das dürfte SCHLEIERMACHER zutreffend erkannt haben. Ihm war das Fundament zum freien, guten „Handeln in allen Fällen“ die religiöse Gesinnung, die – wie gesagt – schon vor dem Jugendalter als sowohl entwicklungsgemäßes wie auch die persönliche Eigentümlichkeit universal entfaltendes Thema der Erziehung zum Abschluß zu bringen ist.

*Sechstens:* Ich überspringe weit mehr als 100 Jahre, in denen – von Ausnahmen abgesehen – Kindheit und Jugend bzw. Phasen der (psychischen) Entwicklung immer dezidiert zu pädagogischen Prinzipien im Sinne von (mit)bedingenden oder akzentuierenden Grundlagen avancierten. Dieser sehr inhomogene Vorgang kann jetzt nicht nachgezeichnet werden; er ist ein Desiderat der Forschung. Ich greife ALFRED PETZELTS 1950 vorgelegte – wie ich meine – pädagogische Theorie des späten Jugendalters heraus, weil von ihr her der jüngsten Vergangenheit entspringende Rückfragen an das neue Konzept einer Sekundarstufen II-Didaktik sehr prägnant gestellt werden können (PETZELT 1962).

PETZELT postuliert für den Jugendlichen, sein Lernen mag einen Beruf betreffen oder die Fächer der gymnasialen Oberstufe, ihn auf eine jetzt fällige, unerläßliche Fragehaltung oder Aufgabe hin in Anspruch zu nehmen. Das besagt zunächst folgendes: Weder der dekretierte oder vom Schüler teilweise selbst kombinierte Lehr-Lernplan einer Schule noch ein Berufstüchtigkeit verheißender Qualifikationskatalog leisten bestenfalls mehr als eine, wem auch immer zugute kommende, verwertbare, zweckgebundene Ausbildung. Damit ist keiner Gleichgültigkeit gegenüber curricularen Problemen das Wort geredet, auch ist der Gedanke der Ausbildung, Befähigung oder Vorbereitung nicht desavouiert. Wohl aber ist die Auffassung zurückgewiesen, als ob es konstant ausgezeichnete Spezialdisziplinen im Kanon oder im Solo gäbe, die die (Allgemein)Bildung des Menschen gepachtet hätten oder produzierten. Hierunter würde PETZELT auch berufsfeldbezogene Lerngebiete gerechnet haben. Von ihnen her, vielleicht unter Reklamation ihrer Nähe zu gesellschaftlicher Praxis, wirkungsmäßig Persönlichkeits- oder Identitätsbildung zu erwarten, hätte für ihn zweierlei zur Voraussetzung gehabt, das unakzeptabel wäre: Zum einen käme der Arbeit beziehungsweise der Beruflichkeit wie weiland den alten Sprachen eine nicht beweisbare metaphysische Bedeutung für eine das ganze Leben in allen Beziehungen umfassende *gültige* Gestaltung zu; zum anderen wäre der Begriff des Lernens um die Universalität des ihn konstituierenden Fragens gebracht. Also ist es mit der beruflichen Qualifikation prinzipiell nicht besser, aber auch nicht schlechter bestellt als mit jedem studienbefähigenden Unterricht. Man verbleibt im begründungsbedürftigen Besonderen, sei es im Singular etwa eines Schwerpunktprofils oder sei es im Plural von ganz verschiedenen Kursen, und das ist nichts Negatives; denn – so heißt es einmal im Blick auf die Universität, ausdrücklich aber auf alle Lernfelder ausgedehnt –: Ohne studium speciale ist ein studium generale unmöglich; „Halbbildung“ wäre die Folgeerscheinung (PETZELT 1951, S. 12). Damit ist nicht gemeint, „neben“ ein berufs- und/oder studienbefähigendes Lernen etwas zu setzen, worin vermeintlich ein Allgemeines und die Individualität erblühen könnten. Originalton PETZELT: „... das ‚neben‘ ist falsch“ (1957, S. 1). Vielmehr ist im je „besonderen Aufgabenkreis“ das Lernen so zu fördern, daß der Schüler nicht zum Empfänger und Behälter wird. Urteilen und Stellungnehmen sind das wichtigste, selber Fragen stellen und Antworten suchen. Die Grenze, den Unterschied und den Zusammenhang des einen gegenüber und mit allem anderen als stets problematisch in den Blick zu nehmen und darin der Frage nach dem Sinn eigener Aufgabenhaftigkeit sich zuzuwenden, darauf kommt es an. Und das ist heute möglich auch im Rahmen eines beruflichen Ausbildungsganges.

Für den Unterricht auf jeder Stufe impliziert das für PETZELT, jeden Aufgabeninhalt „im Band... zur Individuallage“ zur Sprache zu bringen, wobei man mit PESTALOZZI weiß, daß Individuallage nicht für tonangebende Subjektivismen steht, sondern für vom Subjekt immer schon „getätigte“ und im Denken selbständig zu tätigende „Sinnegebung“. Ohne

Respektierung dieses „Bandes“ – das ist überhaupt nichts Neues – geraten Lehren und Lernen leicht in die Krise. Es kommt zu Zwang und Disziplin; ein Zensurenunwesen breitet sich aus; man spricht heute von „entfremdeter Lernsituation“. Bei PETZELT lautet das Dictum, adressiert vor allem an die bürokratisch verwaltete, öffentliche Schule: Ein konsequenterweise im Dienste vorgegebener, omnipotenter Lehrgüter und Ziele stehender ich-indifferenter Unterricht „nivelliert jedwede Individuation“; das Inhaltliche steht in keinem „Possessivverhältnis zum Ich“, es bekommt den Charakter des fachlichen „Brockens“ (PETZELT 1961, S. 19).

Aber zur Individuallage gehören nicht bloß Wissen im Urteilszusammenhang, Motivationseigenheiten, Interessen usw. bis hin zu psychischen Befindlichkeiten als Anlässen der Auseinandersetzung. Zur ihr gehören auch die den Phasen von Kindheit und Jugend intersubjektiv zukommenden „Aufgabenhaltungen“, in denen der heranwachsende Mensch „gegenüber der Folge von Erlebnissen“ und Einzelaufgaben, worunter auch das auf Beruf oder Studium vorbereitende Lernen zählt, gerade seine Identität produziert – PETZELT sprach von Persönlichkeit als Korrelat der Geltung. Die Aufgabenhaltung der Endphase der weder reifungstheoretisch zu begreifenden noch sozialisationstheoretisch angemessen erfaßten „Entwicklung“ umschrieb er in kürzester Form als Frage nach dem Sinn des Lebens, nach verbindlichen Maßstäben, nach „dem, was die ganze Welt ... überhaupt bedeutet“. Man kann auch sagen, sie „geht auf den Sinn dessen, daß man als Mensch lebt und nicht daran vorbeisehen kann, daß die Welt, in die man immer schon verstrickt, einbezogen ist, nicht in der Mannigfaltigkeit ihrer erfahrbaren Erscheinungen, nicht in ihren Routinen und ihrer Ausgelegtheit durch andere saturiert ist“ (vgl. FISCHER 1979, 1980). Es ist klar, daß hiermit nicht die heute kompetent machenden Wissenschaften als Instanz zur Debatte stehen, sondern daß der Fuß in den Dschungel metaphysischer Probleme gesetzt ist. Finden sie im Unterricht – etwa in Gestalt einer ihm immanenten „Wissenschaftspropädeutik“, die mit HERWIG BLANKERTZ wesentlich „metawissenschaftliche, philosophische Rückfrage“ (BLANKERTZ 1972, S. 12) ist und im Inhalts- wie Beziehungsaspekt ihren Niederschlag zu finden hat, – keine Berücksichtigung oder sind sie von dessen qualifizierender, präparierender, enkulturierender... Funktion abgenabelt und in ein Reservat wie Religions-, Philosophie- oder Politikunterricht abgeschoben, so mißachtet man das Recht des Jugendlichen in seiner Bildungsaufgabe, für die allerdings – in PETZELTS Worten – Fachwissen und -können „notwendiger Anlaß“ sind.

*Siebtens:* Unter Inkaufnahme einer gewissen terminologischen Großzügigkeit und akzeptierend, daß die das Jugendalter betreffenden Erwägungen ROUSSEAU, CAMPES, HUMBOLDTS, SCHLEIERMACHERS und PETZELTS nicht vollständig uncharakteristisch sind, ergibt sich ein nachdenklich stimmender Befund. Nach dem Aufkommen dessen, was wir Neuzeit nennen, ist Jugend als mehr oder weniger durch eine eigentümliche Aufgabe bestimmte pädagogische Kategorie immer wieder von neuem in der Spannung von „Kompetenz“ und „Identität“ interpretiert worden. Aber die Lösungsvorschläge stimmen weder überein noch ergeben sie sachlich so etwas wie eine fortschreitende Kontinuität in der Bewältigung des Problems. ROUSSEAU hielt von Emile alle Identifikationsmöglichkeiten mit einem Stand oder Beruf, generalisiert: mit den Institutionen und Personen einer Gesellschaft der Ungleichen, fern. Nichts durfte sozusagen von außen her beschlagnehmend der Entwicklung und ihrer Unterstützung in die Quere kommen; Individuation und beruflich-ständische Sozialisation sind unversöhnliche Konkurrenten.

CAMPE bezweifelte dieses Unversöhnlichkeitstheorem ausdrücklich. Zwar war auch in seinen Augen eine ganz auf den künftigen Beruf und Stand zugeschnittene Jugenderzie-

hung ein Widerspruch zur pädagogisch zu gewährleistenden Bildung eines möglichst vollkommenen Menschen. Die jeweils besonderen Qualifikationsanforderungen forderten als Tribut dessen Unebenmäßigkeit. Aber dem lag weder eine Unzeitgemäßheit von berufs- oder studienvorbereitender Fertigkeitenvermittlung noch ein Makel der bürgerlichen Ordnung zugrunde, sondern eher eine pädagogische Dummheit. Keines Beweises war ihm bedürftig, „daß das eine“, nämlich die alle ursprünglichen Kräfte umfassende Führung des Zöglings zu seiner „individuellen Bestimmung“, „mit dem anderen“, d. i. der in diesem Alter fälligen Ausbildung spezieller Fertigkeiten, „wirklich wohl bestehen könne“ (CAMPE 1785, S. 315). Nicht Konkurrenz kennzeichnet mithin die Beziehung, sondern wechselseitige Assistenz.

HUMBOLDT kannte, streng genommen, keine dem Jugendalter vorbehaltene, in ihm vorgegebene oder ihm aufzugebende pädagogisch unerläßliche Thematik, und sei es auch nur die, weiterzuführen oder zu einem gewissen Abschluß zu bringen, was in der elementaren Grundbildung vom Kinde unterrichtlich abverlangt wurde. Die Mehrzahl der Jugendlichen trat in das erwerblich-gewerbliche Leben ein; eine Minderheit besuchte die gelehrten Schulen. Beides waren offensichtlich gleich gute Wege, wenn nur eine eventuelle Berufsbildung und die „wahre“, allgemeine Bildung säuberlich getrennt blieben. Das pädagogisch keinesfalls zu dulddende Verhängnis war die Vermengung von stets nachfolgender spezieller Ausbildung und einem Unterricht, der einzig und allein auf die Erhöhung des Gemüts, die Stärkung, Läuterung und Regelung der bei allen Menschen gleichen Kräfte und Vermögen, die Belebung von Denken und Einbildung ging. Mit Phasen oder Stufen einer psychischen Entwicklung hatte das alles nichts zu tun. Es kam darauf an, vor jeder fachlichen Qualifikation jedem einzelnen auf dem ihm möglichen Niveau die Inbesitznahme seiner individuellen Identität zu ermöglichen. Und es war HUMBOLDT klar, daß Kontingentes wie ein Beruf dabei nichts verloren hatte.

Im letzteren dürfte SCHLEIERMACHER HUMBOLDT beigespflichtet haben, was die allgemeine Bildung in der Periode – wir würden sagen – einer einheitlichen Sekundarstufe I angeht. Aber darin erschöpfte sich so ziemlich ihre Übereinstimmung. Keine Rede konnte für SCHLEIERMACHER davon sein, daß die Erziehung vollendet wäre, wenn die einen der beruflichen Ausbildung sich zuwandten, die anderen in die Gymnasien eintraten. Weder aber waren die gymnasiale Wissenschaftsvorbereitung noch die berufliche Lehre, auch wo sie Fachwissenschaftliches einbezog, dasjenige, wessen es *pädagogisch* primär noch bedurfte. Sie waren im Blick auf die zu fördernde „individuelle Persönlichkeit“ gewissermaßen pädagogische Adiaphora, gehörten der berufsbezogenen „Lebensbahn“ an, in der es sich – auch fachlich – zu bewähren galt. Nicht gleichgültig war jedoch, daß es zu einem „politischen Bewußtsein“ kommt, daß der Vorbereitung auf den Beruf oder das Studium nicht alles andere und in Sonderheit nicht der Wille zur Verbesserung der Gemeinschaft, wozu auch die Umgestaltung des beruflichen Handlungsfeldes gehört, aufgeopfert wird. Freiheit und „Mündigkeit im öffentlichen Leben“ oder auch „Übergang in eine solche gesellschaftliche Existenz, wo dem Urteil des einzelnen Einfluß zusteht“, war das pädagogisch jetzt zu Unterstützende. Das entsprach für SCHLEIERMACHER sowohl „der Natur der Sache“ wie auch dem Bedürfnis der Jugend. Ihm ist notfalls supplementär zur Kompetenzentwicklung Rechnung zu tragen, wo diese nicht in ein freies, geselliges Leben der Jugend eingebettet ist.

Endlich PETZELT! Auch für ihn waren im Jugendalter – wie auch sonst – fachliches Lehren und Lernen einerseits und Bildung einer individuellen Persönlichkeit andererseits nicht ein und dasselbe. Er kannte sehr wohl den in seinem Fachwissen brillanten

Abiturienten und den jungen Facharbeiter, der kompetent sein Metier beherrscht. Mit einem gebildeten Menschen mußte das gar nichts zu schaffen haben; im Extremfall konnte es mit banausischer Unbildung Hand in Hand gehen, dann etwa, wenn die Existenz, ohne daß dafür in Gründen Rechenschaft abgelegt werden konnte, vom fachlichen Können und Streben absorbiert und im übrigen fraglos von den gängigen Üblichkeiten, von dem, was gerade en vogue ist, oder von subjektiven Anwandlungen und Meinungen lanciert war. Um dem zu begegnen, sei pädagogisch der Jugendliche vom je Besonderen als einem Begrenzten her auf die ihn jetzt bewegende Frage hin in Anspruch zu nehmen, nicht nur irgendeinen „Standort“ im Ganzen zu erreichen und eine Perspektive seines Lebens unter Einschluß von Beruf oder Studium in Unabhängigkeit zu konzipieren, sondern welchen Sinn dieses Suchen und Bemühen hat. Damit war nicht für ein ständiges Durchkreuzen fachlichen Lehrens und Lernens plädiert, wie es überhaupt ein Mißverständnis PETZELTS wäre, seine Maßgaben einer zu respektierenden Individuallage und „Entwicklungsangemessenheit“ als Freibrief für eine Art von Diktatur begründungserhabener Ansichten, Interessen und Befindlichkeiten des Subjekts zu halten. Plädiert ist dafür, generell dem Fragen, dem Zweifeln, dem Wagen von Antworten ein durch nichts außer sachlichen Argumenten eingeschränktes Recht einzuräumen und die Aufgabenhaltung der jeweiligen Phase nicht aus dem Lernen und der Gestaltung des Unterrichts zu verbannen. Da jedoch die wesentlichen, metaphysischen Fragen beweisfähiger, objektiv-gültiger Antworten spotten und subjektive Gewißheiten, was etwa den Sinn des Daseins oder des Arbeitens anbelangt, in einem aufgeklärten Kopf stets mit der *docta ignorantia*, mit dem sokratischen Wissen des Nichtwissens verbunden sind, ist die „Identität“, falls in ihr terminologisch die Kompetenzen übersteigende und Deutungs- oder Handlungsmuster fragwürdig erscheinen lassende Gebildetheit des Menschen gefaßt wird, gerade nicht dieses, immer ein und derselbe sein zu wollen. Man hätte sich dem Weiterfragen und Denken entzogen.

## *Literatur*

- BALLAUFF, TH.: Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd. 1. Freiburg/München 1969.
- BERG, J. H. VAN DEN: *Metabletica*. Über die Wandlung der Seele. Göttingen 1960.
- BLANKERTZ, H.: Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf 1963.
- BLANKERTZ, H.: Kollegstufenversuch in NW – Das Ende der gymnasialen Oberstufe und der Berufsschule. In: Die Dt. Berufs- und Fachschule 68 (1972), S. 12.
- CAMPE, J. H.: Von der nötigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften. In: CAMPE, J. H. (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens. Bd. 3. Hamburg 1785.
- FISCHER, W.: Die berufliche Bildung vor dem Anspruch allgemeiner Menschenbildung. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 807–816.
- FISCHER, W.: Die besondere pädagogische Problematik im Jugendalter höherer Schüler. Wien 1980.
- GRUSCHKA, A./PESCHKE, A./SCHLICHT, A. J./DI CHIO, V.: Kompetenzentwicklung in Bildungsgängen, Entwicklungsaufgaben, Deutungsmuster. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), S. 269–289.
- HENRICH, D.: „Identität“ – Begriffe, Probleme, Grenzen. In: MARQUARD, O./STIERLE, K. (Hrsg.): Identität. München 1979, S. 133–186.
- HERDING, O. (Hrsg.): Jacob Wimpfeling's *Adolescentia*. München 1965.
- HUMBOLDT, W. v.: Gesammelte Schriften. Akademieausgabe. Bd. XIII.
- MARQUARD, O.: Identität: Schwund, Telos und Mini-Essenz. In: MARQUARD, O./STIERLE, K. (Hrsg.): Identität. München 1979, S. 347–370.

- PETZELT, A.: Grundfragen des akademischen Studiums. Münster 1951.  
PETZELT, A.: Über das Bildungsproblem. In: Beilage zum Assisi-Glöcklein. Nr. 6. 1957.  
PETZELT, A.: Grundlegung der Erziehung. Freiburg <sup>2</sup>1961.  
PETZELT, A.: Kindheit – Jugend – Reifezeit. Freiburg <sup>4</sup>1962.  
RANG, M.: Rousseaus Lehre vom Menschen. Göttingen 1959.  
ROUSSEAU, J. J.: Emile oder über die Erziehung (1762). Deutsche Übersetzung von E. v. Sallwürk.  
Bd. 1. Langensalza 1907.  
SCHLEIERMACHER, F. E. D.: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1959.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Wolfgang Fischer, Nordstr. 4, 4130 Moers (Kapellen)



## Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. Eine Diskussion anhand von Projekten

### *Kurzbericht über das Symposium*

Planung und Moderation: Dr. UWE HAMEYER (Kiel)

Diskutanten: Prof. Dr. GUNTHER EIGLER (Freiburg)

Prof. Dr. KARL FREY (Kiel)

Prof. Dr. PETER STRITTMATTER (Saarbrücken)

Prof. Dr. JÜRGEN ZIECHMANN (Bremen)

### **Referate:<sup>1</sup>**

- (a) Prof. Dr. KARL FREY (Kiel):  
Zwei Aufgaben empirischer Verfahren in der Curriculumforschung
- (b) Dr. PETER HAUSSLER (Kiel):  
Die curriculare Delphi-Studie Physik
- (c) Dr. ERICH HAPP (München):  
Die Rolle von Lehrplänen im Curriculumprozeß
- (d) WOLFGANG SCHÄFER, M.A. (Saarbrücken):  
Simulation curricularer Entscheidungsprozesse
- (e) Prof. Dr. JÜRGEN ZIECHMANN (Bremen):  
Einige Überlegungen zum Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung

### *1. Ziele und Themen*

Dem Symposium war das Ziel gesetzt, den Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung zu behandeln. Diese Thematik sollte anhand von ausgewählten Projekten diskutiert werden. Zur Ausarbeitung der Projektberichte und zur Diskussion wurde den Referenten und Symposionsteilnehmern ein Vorschlagskatalog von Themengebieten in die Hand gegeben. Diese sind nachfolgend zusammengefaßt:

- (a) Mit welchen Komponenten des Curriculumprozesses befaßt sich das jeweilige Projekt? Inwieweit wird im Forschungsansatz die Gesamtheit des Curriculumprozesses angesprochen? (Zur Darlegung des Begriffes „Curriculumprozeß“ wurde allen Teilnehmern eine Unterlage zur Verfügung gestellt). Im Zusammenhang mit diesen Aspekten stellt sich die Frage, welchen spezifischen Beitrag das jeweilige Projekt zur Analyse von Bestimmungsfaktoren und ihren Wirkungen im Curriculumprozeß leistet.
- (b) Welche methodologischen und methodischen Fragen erweisen sich im Zusammenhang mit dem jeweiligen Projekt (und aus der Sicht der Projektvertreter) als ungelöst?

---

<sup>1</sup> Die Unterlagen sind in einem Materialienband des IPN zusammengestellt. (HAMEYER 1982; kostenlos zu beziehen beim Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel, Olshausenstraße 40–60, 2300 Kiel 1.)



- (c) Welche empirischen Verfahren sollten in der Curriculumforschung zukünftig aufgegriffen oder (weiter) entwickelt werden? Welches sind Forschungsdesiderata und Forschungsschwerpunkte für die Zukunft?
- (d) Welche Empfehlungen, Orientierungen und Maßnahmen wären erforderlich, um die empirische Curriculumforschung zu intensivieren?
- (e) Welche Probleme der Durchführung empirischer Curriculumforschungsprojekte haben sich in jedem der drei Fälle als virulent herausgestellt?

## 2. Verständigungsgrundlage

Da das Verständnis von Curriculumprozeß auch in der Diskussion eine – teilweise kontroverse – Rolle gespielt hat, sei in diesem Einleitungsabschnitt zum Symposionsbericht abschließend der pragmatische Vorschlag zur Verständigung über Curriculum wiedergegeben (dieser wurde allen Teilnehmern vorab ausgehändigt) (vgl. hierzu auch HAMEYER/FREY/HAFT 1982):

### *Curriculum im engeren Sinn*

Im engeren Sinn wird unter Curriculum eine Unterrichtsvorbereitung, ein Lehrplan oder eine andere Kodifikation disponierter Handlungen oder Situationen verstanden, welche auf die Strukturierung beabsichtigter Lernprozesse zielen. Das Curriculum ist eine Disposition für beabsichtigte Lernprozesse und curriculare Lernsituationen (vgl. HAMEYER U./FREY/HAFT 1982).

### *Curriculum im weiteren Sinn*

Das weitere Curriculumverständnis schließt den Aspekt der Entstehung eines Curriculum ein (einschließlich der Anwendungspragmatik und Implementationsprozesse). Unter Curriculum werden Prozesse, Einflüsse, Bedingungen und Tätigkeiten thematisiert, welche zu einem entwickelten Unterrichtsplan, zu einem Lehrwerk, zu Richtlinien oder anderen Medien führen, die in der Planung von Lernprozessen verwendet werden (sollen). Das Curriculum beginnt, dieser Auslegung folgend, mit dem ersten Planungsschritt zur Konstituierung von Lernereignissen und führt bis hin zur Evaluation des Lernens, von Zwischenergebnissen und Wirkungen im Sinne einer Rekonstruktion des bisherigen Curriculumprozesses.

Im Vergleich zu traditionellen didaktischen Fragestellungen wird in der Curriculumtheorie der Bildungsgegenstand um diejenigen Aspekte erweitert, welche die Prozesse der Hervorbringung und Umsetzung curricularer Innovationen thematisieren. Dieser Ansatz kann mit Entwicklungen im Bereich der Bildungssoziologie und der Pädagogischen Soziologie verglichen werden. Diese Disziplinen betrachten Bildungsprozesse als soziale Tatsache. Soziale, kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge konstituieren den Curriculumprozeß ebenso wie dieser Möglichkeiten schafft, sich mit diesen Zusammenhängen aktiv zu befassen und diese ggf. zu verändern. Die Sozialisation und das Zustandekommen von Bildung (und auch die kulturelle und gesellschaftliche Einbettung von Bildungsprozessen) werden betont, thematisiert und untersucht. In didaktischen Theorien wurden solche Überlegungen oft ausgespart, insoweit sie sich als Wissenschaft vom Lehrens- und Lernenswerten verstanden.

Bildung wird in der Curriculumforschung dadurch neu akzentuiert, daß sie im Kontext sozialer Interaktion betrachtet wird (vgl. dazu Beispiele und theoretische Grundlegungen in HAMEYER 1976). Die Begründung und Legitimation von Bildung ergibt sich nicht aus der Individualreflexion über Bildungsgegenstände, sondern sie sind angewiesen auf das System der Konstituierung von Bildungsprozessen und von Einflüssen auf diese.

Die Begriffsbestimmung bedarf einer Fundierung. Diese besteht im wesentlichen in der Darlegung der Methodenlehre der Begriffsbildung und in der Darlegung der Vorstellungen vom Erziehungs- und Bildungsprozeß sowie dem Verhältnis zwischen beiden. (Dazu wurde eine weitere Unterlage von FREY verteilt, die aus Platzgründen hier nicht abgedruckt wird.)

Eine Kurzfassung des curricularen Verständnisses enthält die curriculare Grundfrage (FREY 1976):

Wie können Lernsituationen entwickelt, verwirklicht und evaluiert werden, welche im Horizont ihrer gesellschaftlichen und dinglichen Umwelt wie der individuellen Selbstinterpretation der Lernenden gerechtfertigt sind und zugleich die Selbstentfaltung aller Betroffenen (Lehrende, Lernende, Abnehmer, Kontaktpersonen, usw.) vor, während und nach dem anvisierten Lernprozeß optimal garantieren?

Einige dieser begrifflichen Überlegungen wurden in den Diskussionen aufgegriffen. Sie sollten einen Ausgangspunkt zur Verständigung geben, aber auch zur Kritik und Kontroverse auffordern.

### *3. Zur wissenschaftslogischen Position empirischer Verfahren in der Curriculumforschung*

(a) Die Bedeutung empirischer Verfahren in der Curriculumentwicklung hängt von den Intentionen der Curriculumforscher und dem Ort empirischer Verfahren im Curriculumprozeß ab. Dabei muß im Gedächtnis bleiben, daß Methoden im Verhältnis Subjekt/Objekt auftreten.

Die Ausführungen von ACHTENHAGEN am Vormittag des 1. Symposiontages in einer Arbeitsgruppe wurden von einigen Teilnehmern so verstanden, als ob sich jetzt die technologische Orientierung in der Form der Verwendung empirischer Verfahren endgültig (und gegen die Darlegungen der „Frankfurter Schule“) verselbständigt hätte (wobei eine genaue Überprüfung eines schriftlichen Textes der Ausführungen von ACHTENHAGEN noch nicht hatte stattfinden können). Methode als Selbstzweck ist insofern auszuschließen, weil ja die Verwendung von Verfahren von bestimmten Intentionen oder Vorverständnissen abhängt und über die Eignung von Methoden nur innerhalb des theoretischen Kontextes geurteilt werden kann, wobei im Bereich der Curriculumkonstruktion im besonderen Maße erziehungstheoretische Überlegungen bedeutsam sind.

Im Anschluß an die Ausführungen von FREY ergaben sich folgende Problematisierungen beziehungsweise Feststellungen: Die Bedeutung der Kongruenz zwischen dem curricularen und pädagogischen Vorverständnis unter Verwendung empirischer Verfahren dürfte evident sein. Bei der inhaltlichen Konkretisierung des Vorverständnisses (z. B. in Form der Frage, ob man sich auf die Bedeutung des erzieherischen Verhältnisses als Grundlage des curricularen Handelns berufen könne) treten unterschiedliche Vorstellungen zutage. Allerdings impliziert der enge Zusammenhang von pädagogischem Vorverständnis, welches von FREY expliziert wurde, und dem Einsatz empirischer Verfahren eine große Verantwortung und eine gewisse Zurückhaltung bei der Verwendung empirischer Methoden. Auf dieser normativen Folie ergibt sich die Frage der Verwendung empirischer Methoden in den verschiedenen Stationen des Curriculumprozesses dann unter forschungslogischen, ökonomischen oder sonstigen Nützlichkeitsabwägungen.

(b) Bei der Frage nach der forschungslogischen Position von bestimmten empirischen Verfahren spielt beispielsweise eine Rolle: der strategische Ansatz eines Curriculumvorhabens. Der Versuch, ein Gesamtcurriculum zu konzipieren, involviert von vornher-

ein die Präferenz für andere Verfahren, als sie z. B. bei der Erarbeitung eines isolierten Fachcurriculums brauchbar erscheinen. Wenn man beispielsweise Informationen über die augenblicklich anzutreffende Schulsituation haben möchte, ergeben sich andere empirische Methoden als beispielsweise bei der Erfassung von Daten in einem Simulationsmodell mit vorher festgelegten konkreten Antezedenzbedingungen.

(c) Interessant ist bei der Erörterung der wissenschaftslogischen Position von empirischen Verfahren im Curriculumprozeß das Problem, inwieweit bestimmte Produkte von den Prozessen, die zu ihrer Konstruktion geführt haben, abhängig sind, worauf mehrfach hingewiesen wurde, und inwieweit eine Veränderung der Prozesse (hier also eine Veränderung der forschungslogischen Verwendung der benutzten empirischen Verfahren) auch eine Veränderung der zu untersuchenden oder zu erstellenden curricularen Produkte impliziert. Diese Frage bezüglich der Prozeß-Produkt-Hypothese spielt besonders bei Simulationsmodellen eine Rolle, weil dort eine Reduktion der Wirklichkeit in Kauf genommen und gewollt wird, die nicht ohne Auswirkungen bleibt und deren Kenntnis nicht ohne Auswirkungen auf die zu wählenden empirischen Verfahren bleiben kann.

(d) Ein wichtiger Hinweis im Zusammenhang mit der Frage nach dem wissenschaftslogischen Ort empirischer Verfahren im Curriculumprozeß ist der auf die historische Angemessenheit. Fragen der Verwendung empirischer Verfahren können wohl auf Dauer nicht allein forschungslogisch oder aufgrund von Nützlichkeitsabwägungen angestellt werden. Vielmehr erscheint es bedeutsam, das Problem der „geistigen Situation der Zeit“ (JASPERS) mit in den Fragehorizont zu rücken. Für die Curriculumforschung heute bedeutet das konkret: Die Forderung nach Kontrolluntersuchungen z. B. gegenüber den Ergebnissen des „Staatsinstituts für Schulpädagogik“ oder die Forderung, daß beispielsweise Curriculumforschung nicht in der „Nähe von politischen Instanzen“ angesiedelt sein dürfe.

#### *4. Das Problem der Legitimationskraft empirischer Verfahren im Curriculumprozeß*

Die Trennung zwischen Rechtfertigung und Begründung ist insofern wichtig, weil sonst die Gefahr einer instrumentellen Überfremdung curricularen Geschehens besteht. So können die in der Delphi-Studie gewonnenen Inhalte nicht unmittelbar Legitimationselemente sein, bloß weil sie in einem übersichtlichen, rationalen Verfahren gewonnen wurden. Verfahren können persönliche Entscheidungsprozesse nicht ersetzen oder legitimieren. Sie bilden lediglich einen Bestandteil in einer Argumentationskette, die auch noch weitere Elemente enthält.

Die Verwendung empirischer Verfahren – würde sie als Legitimationersatz fungieren – ist dann problematisch, wenn Nebenwirkungen nicht mitbedacht werden. Diese sind im Zusammenhang mit theoretischen Rechtfertigungsargumenten zu diskutieren. Wenn z. B. in der Delphi-Studie vor der zweiten Befragung bestimmte Impulse für das Ingangsetzen von Lernprozessen der Befragten durch das Team des IPN gegeben wurden, die zu einer inhaltlichen Anreicherung der Antworten geführt haben, so ist dieses Vorgehen allein mit technologischen Argumenten nicht mehr zu decken.

## 5. Zur Verwendung empirischer „Ergebnisse“ im Curriculumprozeß

Wenn man das eben unter Punkt 4 Gesagte im Gedächtnis behält, fällt es leicht einzusehen, daß empirische Ergebnisse sich nicht ohne weiteres in der Curriculumentwicklung verwenden lassen, auch wenn sie aus einem logisch geschlossenen Forschungszusammenhang hervorgegangen sind und die Curriculumforscher der Meinung waren, daß das zur Rede stehende Problem durch die verwendete Methode stringent bearbeitet werden kann.

Es scheint nützlich zu sein, hier mindestens zwei Arten von Ergebnissen zu unterscheiden:

- Einmal handelt es sich um Ergebnisse zeitlich früherer empirischer Forschung, die das Curriculum-Team in die Lage versetzen, sich über früher abgelaufene Sachverhalte möglichst umfassend zu informieren. Im Prinzip kann es nie zu viele empirische Resultate geben, wenn es darum geht, das eigene aktuelle Vorgehen abzusichern (im Sinne von Begründen, vgl. oben 4). Damit ist keine Ahistorizität involviert, sondern der Versuch, ein Maximum an Informationen zur Grundlage des eigenen Handelns zu gewinnen.
- Zum anderen handelt es sich um die eigenen Ergebnisse des Curriculum-Teams, die ganz bestimmte Erkenntnisse zum gegenwärtigen Problem liefern. Auch sie können nicht undiskutiert zur Basis von Schlußfolgerungen, Entscheidungen oder Empfehlungen gemacht werden, sondern müssen als Elemente eines bestimmten Forschungsinteresses interpretiert werden.

## 6. Zur Leistung empirischer Verfahren in bestimmten Phasen des Curriculumprozesses

(a) Wenn die bisher referierten Implikationen bei der Verwendung von empirischen Verfahren in der Curriculumforschung bedacht werden, ergibt sich, daß empirische Verfahren einen bedeutsamen Beitrag leisten können. Bei den hier vorgestellten Projekten spielt das Interesse an Innovation in spezifischen Bereichen der Curriculumkonstruktion eine Rolle:

- Dabei kann man unterscheiden zwischen einem Interesse an einer generellen Veränderung: Die Delphi-Studie des IPN will durch die allgemeine Ermittlung dessen, was heute als Bestandteile physikalischer Bildung genannt wird, Denkanstöße zur Veränderung der Bildungslandschaft geben;
- und einem Interesse an der partiellen Veränderung bestimmter Elemente des Schullebens: Dazu dienten einige der Erhebungen des „Staatsinstituts für Schulpädagogik“. Wie oben (vgl. 1a) bereits angedeutet wurde, muß die Kapazität des empirischen Verfahrens auf der Basis des Kontextes beurteilt werden.

(b) Eine interessante Frage mußte aus zeitlichen Gründen offen bleiben, sie soll hier aber als Impuls, der über das Symposium hinaus weiteren Nachdenkens wert erscheint, angesprochen werden: Bei den in der curricularen Delphi-Studie verwendeten Verfahren wurde über das Zusammenwirken der einzelnen empirischen Methoden so etwas gestiftet wie ein Integrationsmodell eines naturwissenschaftlichen Curriculums. Bemerkenswerterweise wurde diese Integration nicht aufgrund inhaltlicher Prinzipien oder disziplinadäquater Verfahren gestiftet, sondern trat im Verlaufe der drei Befragungen immer deutlicher zutage. Das in den fünf Konzepten angesiedelte integrative Potential wurde in dieser Form weder provoziert noch erwartet.

Bisher war häufig die Unvereinbarkeit des lebenssituativen Ansatzes, der sich in der Delphi-Studie ergibt, mit empirischen Verfahren behauptet worden (die Kontroverse des

Positivismusstreits hat sich ja auch in der Erziehungswissenschaft wiederholt); die Anlage der Delphi-Studie und deren Ergebnisse geben (ungeachtet der sonst möglichen Kritik an dieser Studie) Hinweise auf einen methodologischen Zusammenhang zwischen Empirie und Hermeneutik, der von der Erziehungswissenschaft weiter diskutiert werden sollte.

### *Literatur*

- FREY, K.: Curriculum. In: ROTH, L. (Hrsg.): Lexikon der Erziehungswissenschaft. München 1976.  
HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1982.  
HAMEYER, U.: Innovationsprozesse. Analysemodell und Fallstudien zum sozialen Konflikt in der Curriculumrevision. Weinheim 1976.  
HAMEYER, U. (Hrsg.): Stellenwert empirischer Verfahren in der Curriculumforschung. IPN-Kurzbericht. Kiel 1982.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Jürgen Ziechmann, Universität Bremen, Bibliotheksstr., 2800 Bremen 33

# Die Sozialisation von Studenten in Hochschulen

## *Bericht über ein Symposium*

### *1. Einleitung*

Das Interesse an einem Symposium über die Sozialisation von Studenten in Hochschulen bestand darin, Lehren und Lernen an der Hochschule als ein Teilthema der Erziehungswissenschaft zwischen Erwachsenenpädagogik und Entwicklungsprozessen des Kleinkindes zu behandeln oder, anders gesagt, die in den letzten reichlich 10 Jahren entstandene Hochschuldidaktik als Teilgebiet der Erziehungswissenschaften zu sehen und ihr dementsprechend auch einen Ort auf dem Kongreß der DGfE einzuräumen. Daher war es Aufgabe des Symposiums – und entsprechend dieses Berichtes – nicht nur Forschungsergebnisse zum Thema vorzustellen, sondern dieses auch so zu tun, wie es der Art und Weise entspricht, in der Hochschuldidaktiker Lernprozesse sehen, interpretieren und organisieren. Es wird hier also auch mehr zu berichten sein als geäußerte Thesen zur Sozialisation von Studenten. Vorbereitung des Symposiums, Planung, Ablauf, Einschätzung durch die Teilnehmer und auch durch uns als Organisatoren – alles dieses soll zur Sprache kommen. Damit wäre also zu versuchen, dieses Symposium im Bericht als lebendigen Lernprozeß zu rekonstruieren, denn Lernprozesse an der Hochschule als Tätigkeit von lebenden Menschen zu sehen, dieses ist ein Ziel, das Hochschuldidaktikern vor allem anderen wichtig ist.

### *2. Planung*

Bei der Vorbereitung des Symposiums standen wir vor dem Grundproblem jeder Planung von Lernprozessen, nämlich eine möglichst sichere Antwort auf die Frage zu suchen, welche Erwartungen, Kenntnisse und Fähigkeiten zu eigenen Beiträgen die Teilnehmer mitbringen würden. Für uns war insbesondere unklar, wer überhaupt kommen würde – Sozialisationsforscher, Hochschullehrer, Studenten, Studienreformer? Was würden sie sich unter dem Thema vorstellen, was möchten sie lernen, was beitragen?

Um hier wenigstens etwas Genaueres zu erfahren, schrieben wir einen Kreis von etwa 50 Wissenschaftlern an, die sich mehrfach auf Einladung der Senatskommission für Hochschuldidaktik der Deutschen Forschungsgemeinschaft zu einem Kolloquium über Sozialisation von Studenten getroffen haben (s. AHD, Materialien Nr. 85). Knapp 10 Personen aus diesem Kreis äußerten ihr Interesse und kündigten auch ihre Teilnahme am Kongreß der DGfE an. Wir meinten also etwa 10 Kollegen erwarten zu können, die eigene Forschungserfahrungen über Sozialisation von Studenten besitzen und vermutlich darüber auch berichten würden. Allerdings wagten wir keine Aussagen darüber zu machen, mit welchen Erwartungen noch andere Kongreßteilnehmer das Symposium wählen würden.

Und nun die andere Seite: Was wollten wir als „Lehrer“ in diesem Symposium erreichen, was waren unsere Ziele, vielleicht hatten wir sogar „Lernziele“? Vor allem anderen ging es uns darum, möglichst alle Teilnehmer in die Gestaltung des Symposiums mit eigenen Beiträgen einzubeziehen, also eine Organisationsform zu finden, die jedem Teilnehmer eigene Beiträge abverlangt und die Rolle von reinen Konsumenten von vornherein gar nicht vorsieht. Unsere wesentliche hochschuldidaktische Intention war dabei zu verdeutlichen, daß Lernprozesse mit Aktivitäten aller Teilnehmer und mit viel Spontaneität sehr wohl plan- und durchführbar sind, ohne im prognostizierten Chaos zu enden.

Als Form der Arbeit kam weder eine Folge von Referaten in Frage noch eine Plenumsitzung. Referate hätten eigene Beiträge der Teilnehmer nur schwer ermöglicht, und Plenumsdiskussionen hätten auch nur jeweils einzelnen Gelegenheit zur Darstellung ihrer – dann nicht einmal sorgfältig vorbereiteten – Gedanken gegeben. Es mußte uns also darum gehen, Arbeit in kleinen Gruppen, Partnerarbeit, kurze vorbereitete, vorgetragene Beiträge, Gruppenberichte an das Plenum und auch Einsatz von einigen technischen Medien sinnvoll aneinander zu reihen.

Über das Thema des ersten Tages waren wir uns schnell einig: Es sollten Aussagen zu Verhalten und Einstellungen von Studenten formuliert und an den je eigenen Erfahrungen der Symposionsteilnehmer überprüft werden. Also planten wir am ersten Tag, einen Text vorzulegen, auf den alle Informationen über Forschungen, eigene Erfahrungen und Gedanken bezogen werden sollten. Der von uns ausgewählte Text (HILDEGARD BUSSMANN: „Einsamkeit ohne Freiheit“. Uni-Berufswahlmagazin 5/81, S. 12–16) war deutlich in den Aussagen und schien uns geeignet, Stellungnahmen anzuregen. Die Meinungen sollten nicht spontan im Plenum abgegeben werden, sondern wir wollten Arbeitsgruppen einrichten, z. B. eine für Sozialisationsforscher, eine für Studenten, eine für Frauen, eine für Lehrende und was sich sonst an solchen Gruppen noch angeboten hätte.

Am zweiten Tag wollten wir deutlicher pädagogische Probleme in den Blick nehmen. Zunächst wollten wir das Problem thematisieren, daß Lehrende zu Annahmen und Hypothesen über Verhalten, Einstellungen und Vorwissen der Lernenden gezwungen sind, denn durch den von ihnen gestalteten Lernprozeß sollen ja diese Verhaltensweisen, Einstellungen und das Vorwissen erweitert und verändert werden. Wir verwarfen das Thema wieder, denn es fiel uns kein angemessenes Bearbeitungsprogramm ein.

Realisiert haben wir dann ein anderes Thema: Wir gingen davon aus, daß mit einiger Sicherheit der erste Nachmittag mit der Formulierung einiger Verhaltensdefizite bei Studenten enden würde. Weiter nahmen wir an, daß als verursachende Faktoren bestimmte Aspekte des Studiums, der Berufsperspektive, der Vorsozialisation oder des Lebens neben dem Studium genannt werden würde. Daran ließe sich die Frage anschließen, durch welche Situationen im Studium solche Verhaltensweisen und Einstellungen aufgeweicht oder gar geändert werden könnten und ob ein Lehrer so etwas planvoll herbeiführen könnte. Es würde zwar überwiegend, aber nicht ausschließlich, um Lehrveranstaltungen gehen, wir haben daher von „Studienereignissen“ gesprochen. Kann man solche Ereignisse benennen, beschreiben, ihre „umsozialisierende“ Wirkung begründen? – Damit hätten wir die erziehungswissenschaftliche Seite des Sozialisationsproblems angesprochen gehabt.

Als Form bot sich der, nun inzwischen vielfältig erprobte, „Markt“ an: Die Teilnehmer sollten während des Symposions einzeln oder in spontanen Gruppen Beispiele solcher „Studienereignisse“ aufzeichnen und aushängen. Daran sollte sich eine offene Besichtigung dieser Exponate anschließen. Dann wollten wir zunächst in Gruppen und anschließend in einem Podiumsgespräch eine Typisierung der Beispiele und eine Verallgemeinerung der Bewertungen versuchen.

Soweit unser Plan. Er wurde so allen Teilnehmern zu Anfang des Symposions vorgelegt. Und wie verlief das Symposium dann?

### *3. Ablauf, Einschätzung*

Am ersten Nachmittag waren wir zusammen 16 Teilnehmer. Von den Sozialisationsforschern war nur einer gekommen. Hochschullehrer waren auch wenig da – wie meistens, wenn es um Studenten und nicht um die Wissenschaft geht. Die meisten Teilnehmer waren als Studenten mit einer Examensarbeit über Sozialisation beschäftigt oder organisierten als wissenschaftliche Mitarbeiter orientierende Lehrveranstaltungen. Wir richteten eine Studentengruppe, eine Hochschullehrergruppe und eine Gruppe für Sozialisationsforscher ein, aber richtig typisch waren diese Gruppen in ihrer Zusammensetzung für die jeweiligen Rollen eigentlich nicht. Insofern waren Berichte, die dann nach Plan im Plenum ankamen, keine Meinungen der Studenten, Hochschullehrer, Sozialisationsforscher, sondern vielfach gebrochene, reflektierte Beiträge. Die Kollegen interessierten sich auch nicht übermäßig dafür, ob „HILDEGARD BUSSMANN recht hatte“, sondern thematisierten ihre Ansichten zur Sozialisation von Studenten und zu den Bedingungen, unter denen diese Verhaltensweisen und Einstellung entstehen, ohne großes Bestreben zur Verallgemeinerung.

Der Zeitplan wurde recht gut eingehalten, selbst die Arbeitsgruppen überschritten ihre Zeit nur wenig. Eine Podiumsdiskussion im eigentlichen Sinne führten wir selbstverständlich nicht durch; bei 16 Teilnehmern hätte es künstlich gewirkt.

Am zweiten Tag waren dann einige Kollegen schon abgereist, wenige neue hinzugekommen. Dieses war auch von den Teilnehmern vorher bereits angekündigt. Die Idee, Studieneignisse aufzuzeichnen, wurde jedoch schnell aufgenommen, und nach kurzer Zeit hingen 13 Produkte an den Wänden des Tagungsraumes. Wir nahmen uns dann jedoch mehr Zeit als geplant zum Studium der Beiträge und ließen uns gemeinsam jeden Beitrag von seinem Autor erläutern. Die Arbeitsphase zur Typisierung und Verallgemeinerung der Aussagen fiel dadurch praktisch weg. Statt dessen diskutierten wir im kleinen Kreis die Herstellung dieses Berichtes und die weiteren Perspektiven der Hochschuldidaktik in der DGfE.

Wie wurde das Symposium nun von den Teilnehmern eingeschätzt? Da das Abschlußplenum durch die Abreise der meisten Teilnehmer praktisch ausfiel, fand auch die vorgesehene allgemeine Rückmeldung der Teilnehmer über das Symposium leider nicht statt. Dennoch sollen hier kurz einige spontane Äußerungen der Teilnehmer, die noch übrig blieben, aufgeführt werden. Sie hatten das Symposium als überaus angenehm und anregend empfunden. Sie hatten sich in anderen Teilen des Kongresses bei den dort ablaufenden Referaten nie recht heimisch gefühlt, und die in diesen Referaten geäußerten Gedanken hatten sie nicht angesprochen, auch wenn die Referate objektiv sicher vorzüglich gewesen sein mögen. Angenehm hatten sie es auch empfunden, daß der Rahmen zeitlich und inhaltlich wohlgeordnet war und man als Teilnehmer nirgends das Gefühl eines chaotischen, zeitvergeudenden Ablaufs gehabt hätte.

Und unsere Beurteilung? Wir hatten die Teilnehmerschaft nur teilweise richtig eingeschätzt. Die Sozialisationsforscher waren nicht in der angekündigten Zahl erschienen. Daß aus dem normalen Teilnehmerkreis des Kongresses weder „normale“ Wissenschaftler noch engagierte Reformer kommen würden, hätten wir uns vielleicht denken können – für diese Gruppen gab es in den parallel laufenden Symposien Angebote, die sie attraktiver fanden. Wir hätten den Kreis von Einzelpersonen mit sehr verschiedener „Sozialisation“ eigentlich erwarten können.

Nicht sehr zufrieden waren wir damit, wie das Thema letztlich behandelt wurde. Wir kamen am ersten Tage nicht dahin, daß die geäußerten ablehnenden oder zustimmenden Meinungen zu den Aussagen von HILDEGARD BUSSMANN wirklich für alle nachvollziehbar mit berichteten Erfahrungen oder Forschungsergebnissen begründet wurden. Wir blieben auf der Ebene der individuellen Meinung. Auch am zweiten Tag kamen wir nicht bis zu den geplanten allgemeinen Aussagen über „Studieneignisse“. Dies lag allerdings sicher auch am Abbröckeln der Teilnehmer – ob unser Programm das Erreichen eines solchen Zieles bei gleichbleibender Teilnehmerzahl ermöglicht hätte, ist also nicht ausprobiert.

#### *4. Der erste Tag*

##### *4.1. Zusammenfassung des BUSSMANN-Artikels*

BUSSMANNs Intention ist es, Probleme des Lernens an der Massenuniversität zu verdeutlichen, die bei Studenten zu einem Studium führen, das wie „entfremdete Arbeit“ erscheint oder im extremsten Fall zum Studienabbruch führen kann. BUSSMANN weist darauf hin, daß grundsätzlich keine allgemeingültigen Aussagen über Studenten gemacht werden können, da sowohl nach Universitäten wie auch nach Fachrichtungen zu unterscheiden sei. Dennoch lassen sich nach BUSSMANNs Beobachtungen über diese Differenzierung hinweg generelle Motivationsdefizite, sprachliche Verarmung sowie eine Zunahme an Lernstörungen feststellen. Besonders bei Lehrveranstaltungen, die von der Aktivität der Studenten leben, wie z. B. den Seminaren, wirken sich diese Erscheinungen negativ aus. Lehrende können nach BUSSMANN nicht länger die psycho-sozialen Probleme der Studenten ignorieren.

BUSSMANN stellt zwei unterschiedliche Ausprägungen von Lernstörungen fest: Zum einen sei dies die zu glatte Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, wie sie eher in den naturwissenschaftlichen Studiengängen auftrete; zum anderen die Theorie- und Bildungsfeindlichkeit, wie sie eher bei Studenten der Geistes- und Sozialwissenschaften feststellbar sei.



Nach BUSSMANNs Einschätzung hängen diese unterschiedliche Ausprägungen einerseits mit den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen der avisierten Berufe und andererseits mit der jeweiligen Studienorganisation zusammen. Für die Naturwissenschaften weist BUSSMANN am Beispiel der Medizinstudenten darauf hin, daß diese Studenten zumindest während des Studiums nicht durch das Problem einer ungewissen beruflichen Zukunft belastet sind, sondern im Gegenteil mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Beruf mit höchstem sozialen Prestige und materieller Sicherheit ansteuern.

Die reglementierte Studienorganisation verhindert darüber hinaus Studierunsicherheiten. Die Leistungsanforderungen knüpfen bruchlos an schulisch erworbene individualistische, konkurrenzhaftere Lerngewohnheiten an. Diese isolierte Lernfähigkeit läßt nach BUSSMANN wichtige Formen von Kreativität verkümmern und führt nach ihrer Einschätzung zu mechanistischen computerhaften Verhaltensweisen, wobei nicht mehr nach dem Sinn und Zweck erworbenen Wissens gefragt werde. Die von diesen Studenten nach außen getragene perfekte Kühle definiert sie als eine erschreckende Arbeitsstörung, da die tiefer liegenden psychischen Verkrüppelungen unsichtbar blieben und Emotionalität weitgehend vermieden werde.

Die Studenten der Geistes- und Sozialwissenschaften seien dagegen von Anfang des Studiums an mit einem hohen Maß von Verunsicherung belastet. Nach BUSSMANN betrifft dies nicht nur ihre späteren Berufschancen, sondern auch die wenig reglementierte Studiensituation, die einen beträchtlichen Anteil an Eigenaktivität und -strukturierung erfordert. BUSSMANN weist darauf hin, daß die Wahl dieser Studiengänge auch mit der Hoffnung auf Lebensorientierung sowie Hilfestellung bei der Identitätsfindung gekoppelt sei. Die spezifische Form akademischer Lernorganisation und der Abstraktionsgrad des Wissens befriedigten allerdings dieses Bedürfnis selten. Leistungs- und Lernverweigerung sind nach BUSSMANN eine Reaktion darauf, daß die Hochschule das Lernbedürfnis nicht befriedige und auch keine Antwort auf sie betreffende Fragen biete. Diese Situation werde noch zusätzlich durch fehlende verbindliche soziale Strukturen an der Massenuniversität verstärkt. Die Gegenkultur biete hier die Möglichkeiten ganzheitlicher Lebenserfahrungen, wobei das Studium nicht mehr als integraler Bestandteil des Lebenszusammenhangs betrachtet werde. Die steigende Zahl arbeitsloser Akademiker, trotz mangelhafter Versorgung im sozialen Bereich, verstärke zusätzlich das Gefühl des Nichtgebrauchtwerdens und der Überflüssigkeit.

Beiden Formen der Lernstörung – sei es das glatte Funktionieren oder das Verweigern – ist nach BUSSMANN gemein, daß die persönlichen Gefühle und Erfahrungsebenen von dem universitären Lernprozeß abgespalten werden, wobei dieser Lernprozeß nur noch rein funktionalistisch in Hinblick auf eine spezifische Berufsqualifikation aufgefaßt werde.

BUSSMANN sieht eine weitere Erklärungsmöglichkeit für die Probleme des Lernens an der Hochschule in der gewandelten studentischen Sozialstruktur. Die fehlende familiäre Akademikertadition bei ca. zwei Drittel aller Studenten erschwere ihnen die relativ reibungslose Integration in die Universität und die daran gekoppelte Intellektuellenrolle.

Eine andere Ursache liege in der schulischen Lernsituation: Notenkampf, Konkurrenzdenken, Zerstückelung einheitlicher Lernprozesse erschweren nach BUSSMANNs Meinung Studienanfängern, das Studium als neue Chance zu begreifen und die notwendige Motivation zum Studium zu entwickeln.

Dies wird nach BUSSMANN zusätzlich durch die bei Studenten gegenwärtig feststellbare ichbezogene, resignative Haltung verstärkt, die als Ausdruck der gescheiterten Versuche

gesellschaftlicher Veränderung zu werten sei. Für BUSSMANN ist diese Haltung allerdings nicht nur für Studenten, sondern für die gesamte Jugend charakteristisch. Sie fordert deshalb von den Bildungsinstitutionen die Erfüllung ihrer Pflicht, die Jugendlichen sinnvoll auszubilden, worunter sie den Einbezug des gesamten Lebenszusammenhanges der Auszubildenden versteht. BUSSMANN stellt allerdings abschließend die grundsätzliche Frage, inwieweit die Hochschulen und ihre Lehrenden überhaupt fähig seien, den Bruch zwischen Wissensvermittlung, verantwortlichem Handeln und Lebenswelt aufzuheben.

#### 4.2. Berichte der Arbeitsgruppen

Wie oben schon erwähnt, wurde das Symposium in drei Arbeitsgruppen aufgeteilt, in die „AG Studenten“, die „AG Forscher“ und die „AG Lehrende“. Da das zu behandelnde Sujet bei den drei AGs dasselbe war, sind Wiederholungen bei der folgenden Darstellung der Arbeitsergebnisse unvermeidlich.

##### *AG: Studenten*

Die Analyse von H. BUSSMANN wird von der AG für den Bereich Geistes- und Sozialwissenschaften im wesentlichen bestätigt. Die Studienmotivation der Studenten der Geistes- und Sozialwissenschaften wird von der AG als außerordentlich brüchig erlebt, sie führt dies auf die fehlende Berufsperspektive zurück. Besonders bei einigen Themenbereichen der Erziehungswissenschaft läge der Bezug zur konkreten Lebenssituation der Studenten nahe. Ein Grund für die Ausklammerung dieses Bezugs im Studium liegt nach Meinung der AG darin, daß eine Verbindung zur eigenen Person im Rahmen von wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzungen nicht herstellbar erscheint, und zwar sowohl auf seiten der Dozenten als auch auf seiten der Studenten. Die AG weist allerdings auch auf ihre Erfahrungen hin, daß Lehrende aus „Furcht“ vor dem Verlust der Qualität ihrer Lehre eine Integration der konkreten Lebensweltproblematik ausklammern.

Die AG sieht ebenfalls wie BUSSMANN in der Anonymität der Massenuniversität und den fehlenden sozialen Bezügen einen Grund dafür, daß sich zwischenmenschliche Aktivitäten aus der Hochschule heraus verlagern. Durch die Struktur der Hochschule ist nach Einschätzung der AG kaum die Möglichkeit eines gemeinsamen ehrlichen Austausches über Studienschwierigkeiten gegeben. Ein solcher Austausch wird durch die „Bluff-Strategie“ als scheinbare Überlebensstrategie zusätzlich noch erschwert. Diese demotivierende Situation wird weiter durch die kommunikationsunfreundlichen Hochschulräume bestärkt, die sich in der Regel durch architektonische Kälte und Phantasielosigkeit auszeichnen.

BUSSMANNs Behauptung, daß ein hoher Anteil von Studenten sich andere Tätigkeitsfelder außerhalb der Hochschule suche, deckt sich ebenfalls mit den Erfahrungen der AG-Teilnehmer. Ausdruck dieser Situation ist nach ihrer Einschätzung, daß ca. die Hälfte der in Pädagogik eingeschriebenen Studenten real „Karteileichen“ seien. Die im Rahmen einer Untersuchung über Pädagogikstudenten von zwei AG-Teilnehmern durchgeführte Befragung bestätigte diese These. Nach den Angaben dieser Teilnehmer haben diese Studenten sich längst nach anderen Betätigungsfeldern umgesehen. Die Existenz dieser „Karteileichen“ habe allerdings den „Vorteil“, daß die ohnehin überlaufenen Seminare noch einigermaßen funktionsfähig blieben.

Zusätzlich zu den von BUSSMANN angeführten Ursachen für Lernstörungen nennt die AG noch weitere Punkte:

Als ein Schlüsselproblem wird von der AG die Studienanfangssituation eingeschätzt. Zwar gäbe es an den Universitäten eine allgemeine Studienberatung, doch reiche diese in der Regel nicht aus, um Studierenden die Unsicherheit vor dem „Moloch“ Hochschule und Studium zu nehmen. Diese Verunsicherung resultiere nicht nur aus oft fehlenden verbindlichen Studienordnungen; Studenten fehle es zu Studienbeginn schlicht an grundlegender studienorientierender Hilfe.

So mangelt es an Informationen darüber, welche Seminare inhaltlich für Studienanfänger geeignet sind. Die Situation, daß Studienanfänger dadurch zum Beispiel in Hauptseminare geraten und sich – berechtigterweise – hilflos überfordert fühlen, scheint keine Einzelerrscheinung zu sein.

Dieses Dilemma für Anfangssemester wird noch dadurch verstärkt, daß nicht an allen Universitäten Einführungsveranstaltungen in das jeweilige Studienggebiet unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Situation der Studierenden regelmäßig angeboten werden. Bei der Durchführung von Einführungsveranstaltungen ist nach den Erfahrungen der AG wichtig, daß diese zusammen mit studentischen Tutoren durchgeführt werden, weil deren Erfahrungen eine wesentliche Hilfe für Studienanfänger bedeuten. Als ebenso wichtig wird es eingeschätzt, daß Praktiker aus ihrer Berufspraxis berichten, um Studenten einen ersten Einblick in ihr späteres Tätigkeitsfeld zu ermöglichen.

In diesem Zusammenhang wird von der AG der fehlende bzw. mangelhafte Praxisbezug der Studiengänge als zusätzlich entmotivierend in einer ohnehin frustrierenden Studiensituation kritisiert.

Die Schwierigkeit, sich in die Hochschulsituation zu integrieren, ist nach Einschätzung der AG allerdings auch von der jeweiligen individuellen Kontaktfähigkeit abhängig. Die Universität ist aber gerade für solche Studenten, die es nicht gelernt haben, sich für ihre Interessen einzusetzen, und die somit eine zusätzliche Hilfe während der ersten Studienphase benötigen, besonders entmotivierend, da das Gefühl der individuellen Unzulänglichkeit kaum relativiert werden kann, außer in zufällig zustande kommenden Gruppen.

Auch aus diesem Grunde wird von den Studenten der Arbeitsgruppe noch einmal die Wichtigkeit betont, in den Seminaren einen Bezug zu der eigenen Lebenswelt herzustellen. Die Schwierigkeit der Gratwanderung zwischen pseudotherapeutischen Selbsterfahrungsgruppen und einer effektiven Verbindung von Wissenschaftsvermittlung und persönlicher Betroffenheit wird dabei durchaus gesehen. Um die Frustration besonders von Anfangssemesterstudenten in gewisser Weise auffangen zu können, wird auf die Notwendigkeit von studentischen Arbeitsgruppen hingewiesen. Solche Gruppen werden von den Studenten als eine Chance begriffen, mit gleichbetroffenen Studenten über einen längeren Zeitraum gemeinsam das Studium zu bewältigen und zu organisieren.

In bezug auf die Lehre wird von der AG besonders die mangelhafte hochschuldidaktische Aufbereitung der zu vermittelnden Inhalte als eine wesentliche Ursache für Motivationsdefizite verantwortlich gemacht. Obwohl die Studenten der Gruppenarbeit den höchsten Anteil an Lerneffizienz einräumen, scheint für viele Hochschullehrer in ihrer Seminarplanung die Berücksichtigung von Gruppenarbeit immer noch eine didaktische Ausnahme zu sein. Der typische Seminarstil scheint vielmehr durch vordatierte Referate mit geringem Diskussionsanteil und abschließender Klausur gekennzeichnet zu sein.

### *AG: Forscher*

Diese Arbeitsgruppe stimmt ebenfalls dem Artikel von H. BUSSMANN grundsätzlich zu. So entspricht es auch der Meinung der AG, daß die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen der letzten Jahre mit der einhergehenden problematischen Zukunfts- und Berufsperspektive ein verändertes Lernbedürfnis geschaffen haben, das sich besonders negativ bei den Geistes- und Sozialwissenschaften auswirkt. Die AG stellt hier allerdings die Frage, inwieweit durch die Ablehnung theoretischen Wissens nicht tiefsitzende Zukunftsangst kaschiert werde. Dadurch scheint sowohl eine Auseinandersetzung mit der problematischen Zukunftsperspektive als auch mit der Entwicklung von Handlungsstrategien unnötig zu werden.

Zu dem Abbau der anfänglichen Studienmotivation tragen allerdings – nach Meinung auch dieser AG – die Hochschullehrer wesentlich bei. Durch mangelhafte Kreativität und ungenügende hochschuldidaktische Kenntnisse gelinge es ihnen häufig nicht nachzuweisen, warum, wofür und wozu gerade das spezifische Fachgebiet ein wesentlicher Bestandteil des Studiums sein soll. Vielmehr entstehe häufig der Eindruck, als seien die Hochschullehrer von der Wichtigkeit ihres Gebietes selbst nicht ganz überzeugt. So gelinge es nicht, den Studenten die Notwendigkeit des eigenen Fachgebietes überzeugend zu vermitteln.

Bei der Diskussion der Frage, warum Studenten ihre Aktivitäten aus den Hochschulen heraus verlagern, weist die AG darauf hin, daß dies durch die zunehmende Tendenz der Hochschullehrer verstärkt werde, eine Blockung der Lehrveranstaltung um die Mitte der Woche herum vorzunehmen. Es kann nicht geklärt werden, ob diese zeitliche Massierung ein Reflex auf die Verweigerung der Studenten ist, auch den Montag und den Freitag als notwendigen Universitätstag zu akzeptieren, oder ob diese Erscheinung ein Ausdruck der Resignation von Hochschullehrern ist, die auf diese Weise versuchen, sich einen Freiraum zu schaffen. Eine Erklärung für das Verhalten der Hochschullehrer wäre die tatsächliche Überforderung der emotionalen Kapazität der Hochschullehrer angesichts der Anforderungen einer Massenuniversität.

In einigen wesentlichen Punkten stimmt die AG BUSSMANN allerdings nicht zu: So werden der von ihr konstatierte „Analphabetismus“ sowie die Konzentrationsstörungen bei Studenten von der AG nicht überwiegend auf die psychosoziale Verfassung der Studenten zurückgeführt. Die Forscher sind eher der Auffassung, daß diese Lernstörungen zu einem wesentlichen Teil auf die Segmentierung der Studieninhalte zurückzuführen seien, die ein ganzheitliches Lernen behindert. Diese Segmentierung wird durch die oft rigiden Prüfungs- und Scheinanforderungen begünstigt, die eine intensive Erarbeitung eines Studiengebietes eher behindern als ermöglichen. Projektseminare, die ein ganzheitliches Lernen ermöglichen könnten, werden aufgrund der Studien- und Prüfungsordnungen zur „leuchtenden Ausnahme“. Daß Studenten unter diesen Bedingungen überhaupt lern- und leistungsfähig seien, liege an der Sozialisation durch die Schule, wo eine ähnliche Stoffsegmentierung ebenfalls vorherrschend ist.

Das Ergebnis sei ein studentisches Verhalten, daß den Studenten zum „allein kämpfenden Allroundwissenszwerg“ werden lasse. Dieser Studententypus zeichnet sich nach der Ansicht der Forscher durch ein Verhalten aus, das darauf hinausläuft, sich so viel Wissen wie möglich aus allen angebotenen Gebieten anzueignen, wobei der Student letztlich an der Unmöglichkeit der Stoffbewältigung scheitere, was zu erheblichen psychischen Störungen führen könne.

Die Einschätzung BUSSMANNs bezüglich der Lernstörungen der naturwissenschaftlichen Studenten am Beispiel des Medizinstudenten wird von der AG ebenfalls nicht geteilt. Die perfekte Kühle als Lernstörung zu definieren, ist nach Ansicht der Forscher zu pointiert. Gerade die Medizinstudenten erlebten kaum einen Bruch zwischen Leistungs- und Lernanforderungen im Studium und ihrer antizipierten Berufspraxis. Die Identifizierung mit dem späteren Beruf könne nahtlos in das Studium integriert werden, wodurch Lernstörungen in einem viel geringeren Teil als bei Studenten anderer Studiengänge evident würden.

Gerade das Beispiel der Medizinstudenten verdeutliche vielmehr, daß Leistungsanforderungen dann von Studenten als akzeptabel gewertet würden, wenn ihnen der Sinn dieser Anforderungen deutlich sei. In den Geistes- und Sozialwissenschaften lasse sich diese These besonders an den Erfahrungen aus Projektseminaren nachweisen, die im Gegensatz zu anderen Seminaren in der Regel von einem hohen Engagement und einer hohen Leistungs- und Lernbereitschaft der Studenten getragen würden.

In diesem Zusammenhang wird von der AG besonders kritisiert, daß BUSSMANN nicht die Aktivitäten der Studenten und ihr Engagement außerhalb der Universität erwähnt. Dadurch komme es zu einem verzerrten Bild der studentischen Realität. Die AG geht vielmehr aufgrund der beobachtbaren gegenwärtigen politischen Aktivitäten davon aus, daß die Studenten nicht minder engagiert seien als die „68er Generation“. Der Prozentsatz der politisch aktiven Studenten wird sogar wesentlich höher als damals eingeschätzt. Diese Aktivitäten hätten sich aus der Universität hinaus verlagert, sie fänden sich in der sogenannten „Subkultur“ z. B. der Antikriegsbewegung, der Ökobewegung, im Zusammenhang mit Hausbesetzungen u. v. m.

Schließlich wird von der AG das der BUSSMANN-Analyse zugrundeliegende studentische Idealbild in Frage gestellt. Es wird vermutet, daß ihr der Student klassischen Typus als Maßstab gelte: bürgerliche Sozialisation, klares Studien- und Berufsziel, soziale Absicherung. Dieser Student stelle aber nicht mehr die Mehrheit der Studenten dar, er entspricht nach Meinung der AG eher einem Wunschdenken von Forschern und Hochschullehrern, das durch die aktuellen Probleme der Hochschulen hervorgerufen werde.

#### *AG: Lehrende*

Die Arbeitsgruppe der Lehrenden bestätigt die Arbeitsgruppenberichte der beiden anderen Gruppen im wesentlichen.

Interessant sei allerdings, daß der Typus der Studenten, die sich durch intensive Verunsicherung auszeichnen und der nach Schätzung der Lehrenden einen erheblichen Anteil der Studenten in Anfangsseminaren ausmacht – im Gegensatz zu früher – stark ins Blickfeld gerückt sei. Eine Ursache wird in der fehlenden Aktivität der Studenten auf hochschulpolitischer Ebene gesehen. In diesem Zusammenhang verweisen die Lehrenden auf ihre Erfahrungen, daß besonders Anfangssemester noch eine hohe kommunikative Bereitschaft haben, diese aber aufgrund negativer Erfahrungen im Studium zunehmend abgeblockt und die Befriedigung dieses Bedürfnisses offensichtlich außerhalb der Universität gesucht wird.

Von der AG wird ebenfalls bestätigt, daß die Praxisferne des Studiums einen Motivationsverlust geradezu verhindere, weil den Studenten eine Überprüfung der Relevanz des angeeigneten Wissens für die spätere Praxis schon während des Studiums nicht ermöglicht werde, wodurch den Studenten ein wesentliches Korrektiv für einen sinnvollen Studien-

aufbau fehle. Das Projektstudium bzw. Projektseminare werden wie bei der „AG: Forscher“ als eine wesentliche hochschuldidaktische Möglichkeit gesehen, die Praxisferne zu reduzieren. Gerade die Produktorientiertheit – ein wesentlicher Aspekt von Projekten – biete die Möglichkeit, Studenten ein klar definiertes Ziel anzubieten und ihre Eigenaktivität – eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen eines Projektes – zu fördern.

Als Grund für die defizitär empfundenen Seminardiskussionen und die mangelnde studentische Beteiligung wird von den Lehrenden – ebenso wie auch in den anderen AGs – die unsichere Lebens- und Berufsperspektive der Studenten sowie die Bipolarität ihrer Alltagswelt und Hochschule gewertet. Diese Problematik erschwere es den Studenten, die universitäre Erfahrungsebene als einen relevanten Bestandteil ihres gesamten Lebenszusammenhangs zu begreifen. Hierbei stellt sich aber für die AG die Frage, inwieweit der außeruniversitäre Alltag der Studenten überhaupt in den universitären Lernzusammenhang integrierbar sei. Inwieweit ist z.B. die Abschottung des studentischen Lebensalltags von der Universität nicht gerechtfertigt, um einen wesentlichen Regenerationsbereich des universitären „Kontrolle“ zu entziehen?

Als einen wichtigen, bisher in der Diskussion oft vermiedenen Aspekt wird von der AG die eigene Lebens- und Berufsperspektive vieler Hochschullehrer angesprochen. Gerade für unter Zeitverträgen arbeitende Wissenschaftler stelle sich die Zukunftsperspektive ähnlich desolat dar wie für die Studenten. Auch dies habe sicherlich eine Auswirkung auf das Engagement in der Lehre.

Nicht zu unterschätzen ist auch die Enttäuschung über die Entwicklung der Reformbewegung, die für viele engagierte Wissenschaftler mit einem erheblichen Zeit- und Energieverschleiß verbunden war und die heute eher den Charakter einer roll-back-Bewegung angenommen hat.

#### 4.3. Zusammenfassende Diskussion

In der abschließenden Diskussion wird festgestellt, daß die „Schuld“ an der gegenwärtigen Hochschulsituation weder den Schulen noch den Studenten angelastet werden könne. Verantwortlich seien statt dessen überwiegend die Hochschulen und hier besonders die mangelhafte hochschuldidaktische Vermittlung von Wissenschaft. Berührt wurde dabei auch die Frage, inwieweit die wissenschaftlichen Inhalte selbst nicht mehr adäquat seien. Ein weiterer Punkt führte die Diskussion in eine andere Richtung: Die starke Kritik an der Qualität einer Lehre, die sich durch die Unfähigkeit zur Integration von Fragestellungen aus dem unmittelbaren Lebenszusammenhang von Studenten auszeichnet, läßt die Frage nach der Sozialisation von Hochschullehrern aufkommen. Inwieweit sind sie überhaupt in der Lage, auf die Forderungen nach Veränderung ihrer Lehre sachgerecht einzugehen?

Die Differenziertheit und Spezialisierung im Wissenschaftsbetrieb behindert einerseits die Berücksichtigung lebensweltlicher Zusammenhänge und andererseits die hochschuldidaktische Phantasie, diese zu integrieren.

Für viele Lehrende an der Hochschule hat sich aufgrund der Segmentierung der Wissenschaft der Eindruck entwickelt, in ihrem spezifischen Fachgebiet sei diese Vermittlung von Wissenschaft und Alltagswelt nicht herzustellen, jedenfalls nicht ohne mit der Wissenschaftlichkeit des jeweiligen Fachgebietes einen hohen Preis zu zahlen.

Die Teilnehmer des Symposions betonen aber auch, daß der Verweis auf die dahinter deutlich werdende Krise der Wissenschaft und die immer notwendiger werdende Frage nach der menschlichen Umgestaltung der Wissenschaft nicht dazu führen dürfe, die Nischen der gegenwärtigen Veränderungsmöglichkeiten nicht zu nutzen.

Vielmehr verdeutlicht sich hier die Notwendigkeit der Veränderung des Universitätsalltags: Wie kann Lehre so gestaltet werden,

- daß das ursprüngliche Interesse der Studenten erhalten bleibt?
- daß die Studenten im pädagogischen Sinne dort „abgeholt“ werden, wo sie sich befinden?
- daß ihr Lebenszusammenhang mit den für sie bedeutsamen Fragen berücksichtigt werden kann?
- daß das Studium selbst bei unklaren Berufsfeldern berufsqualifizierend wird?
- daß Hochschullehrer sich als mitverantwortlich für diesen Erneuerungsprozeß erkennen?

## *5. Der zweite Tag*

### *5.1. Lehrveranstaltungen mit umsozialisierender Wirkung?*

Wir hatten bereits darauf hingewiesen, daß wir eine besondere Art von Lehrveranstaltungen an der Universität, die wir als „Studienereignisse“ bezeichneten, in den Mittelpunkt der Diskussion des zweiten Tages stellen wollten. Unter solchen „Studienereignissen“ sollten Lehrveranstaltungen verstanden werden, von denen wir eine „umsozialisierende Wirkung“ erwarten. Diese Lehrveranstaltungen sollten – nach der Präsentation durch die Symposiumsteilnehmer – miteinander verglichen werden und auf eventuell gemeinsame, verbindende, didaktische Strukturen hin untersucht werden.

Diese Symposiumskonzeption beruht auf der Prämisse, daß Lehrveranstaltungen überhaupt eine besondere sozialisierende – d. h. persönlichkeitsverändernde – Wirkung haben können. Als Arbeitshypothese wollten wir dies undiskutiert so gelten lassen, in einem anderen Zusammenhang mag dies aber auch angezweifelt werden. Diskussionen mit Studenten – Studienanfängern wie auch Examenskandidaten – liefern auch Indizien dafür, daß das bewußt arrangierte Studium, das didaktische Szenarium des Studiums für die Persönlichkeitsentwicklung des Studenten relativ belanglos ist. Es ist durchaus denkbar, daß Studenten überwiegend Universität und Studium bestenfalls eine im technischen Sinne qualifizierende Wirkung, eine wissensvermittelnde Funktion zuschreiben, ohne durch die Institution tiefgreifende persönliche Veränderungen, die über die Akkumulation von Wissen und Erfahrung hinausgehen, zu erfahren und erfahren zu wollen. Die BUSSMANN-These von der Dominanz des Privaten wäre ein entsprechender Beleg. Es gibt auch Hinweise dafür, daß das Studienangebot aus einer eher konsumentenhaften Perspektive betrachtet wird. Studium als eine zeitlich begrenzte Lebensform, die sich qualitativ von anderen Lebensformen der Gesellschaft unterscheidet, die Verhalten und Einstellungen nachhaltig prägt, scheint nicht mehr zu existieren, jedenfalls nicht mehr in einer so ausgeprägten Form, wie sie noch vor einigen Generationen an deutschen Universitäten vorhanden war. Ein Studium erscheint vielen Studenten heute wohl eher als eine zwar notwendige, aber auch lästige Durchlaufphase, in der die nötigen Zertifikate für eine berufliche Tätigkeit bzw. für einen beruflichen Aufstieg erworben werden. Da dieses Problem aber wohl kaum empirisch überprüfbar ist, sich auch von Disziplin zu Disziplin

verschieden stellt, und außerdem die Chance einer im Einzelfall stattfindenden Persönlichkeitsbeeinflussung auch nicht geleugnet werden soll, erschien es uns vertretbar, eine sozialisationsrelevante Funktion von Lehrveranstaltungen als Arbeitshypothese zu akzeptieren. Als Sammelbegriff für solche sozialisationsbedeutsamen Veranstaltungen wählten wir den Begriff „Studienereignisse“, ein Wort, das uns plastisch genug erschien, das auszudrücken, was wir uns vorstellten.

Allerdings waren in den vorab bei uns eingegangenen Anmeldungen für das Symposium Anmerkungen und Hinweise für den Ablauf des Symposiums enthalten, denen zu entnehmen war, daß die Zielvorstellungen für eine wünschbare Persönlichkeitsentwicklung von Studenten – also für die Richtung der Sozialisation – tatsächlich sehr heterogen waren. Zusammen mit unseren eigenen Vorstellungen bildeten sie ein sehr weites Feld von pädagogischen Zielen. Um zu einer gewissen Konkretisierung zu gelangen, entschieden wir uns, die positiv gewendeten Aussagen des BUSSMANN-Artikels als Zielvorgabe zu nehmen. Die mit den Symposiumsteilnehmern gemeinsame Suche nach Studienereignissen „beschränkte“ sich nun auf Lehrveranstaltungen, die denen bei BUSSMANN beschriebenen Verhaltensdefiziten bei Studenten – die ja in den vorausgehenden Diskussionen der Arbeitsgruppe als weitgehend realistisch beschrieben eingeschätzt wurden – entgegenwirken.

Ob durch diese Vorgabe tatsächlich ein Homogenitätszuwachs erreicht werden konnte, mag dahingestellt sein. Tatsächlich zeigen die 13 „Studienereignisse“, die aufgrund dieser Vorgabe beschrieben wurden, ein weites Spektrum beabsichtigter Wirkungen – von dem Ziel einer möglichst effektiven, reibungsarmen Wissensvermittlung bis hin zum explizit formulierten Ziel der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung auch im privaten Bereich. Als kleinster gemeinsamer Nenner der zusammengestellten Studienereignisse mag gelten, daß es sich in jedem Fall um Lehrveranstaltungen handelt, die ungewöhnliche und in der Einschätzung der Autoren der „Studienereignisse“ „positive“ Wirkungen zeigen, die aus dem Rahmen der sonst üblichen Lehrveranstaltungen herausfallen und die aufgrund ihrer Inhalte, Struktur und didaktischen Konzeption in gewisser Weise Gegenmodelle zu traditionellen Lehrveranstaltungen sind.

Damit ist dann auch schon der zweite Problembereich angesprochen, der „evaluative“. Inwieweit sind die beabsichtigten Wirkungen tatsächlich eingetreten, lassen sich Aussagen über das Maß und die Art der Veränderung machen? Es ist nur natürlich, daß Lehrende das Produkt ihrer Arbeit besonders hoch einschätzen, daß Wirkungen dort vermutet werden, wo eventuell keine sind, oder daß die Art der Wirkungen anders eingeschätzt werden, als sie tatsächlich sind. Unabhängig von dieser vielleicht zwangsläufigen Verzerrung zeigt das Ergebnis dieser Symposiumsphase jedoch, daß tatsächlich eine Sammlung von Lehrveranstaltungsbeispielen zustandegekommen ist, die über einen beträchtlichen Anregungsgehalt für die Konstruktion von alternativen Lehrveranstaltungen verfügt.

Im folgenden wollen wir von den vorgestellten Lehrveranstaltungen drei etwas genauer beschreiben, um dann einige Dimensionen zu betrachten, die wir für den Idealtypus eines „Studienereignisses“ für besonders bedeutsam halten. Das erste Beispiel zeichnet sich durch besondere didaktische Vielfalt aus, das zweite Beispiel durch seinen deutlichen Produktbezug, während das letzte Beispiel als Prototyp einer Veranstaltung gelten kann, die lebensweltliche Bezüge mit aufnimmt.

Die Auswahl dieser drei Beispiele ist allerdings nicht nur auf inhaltliche Kriterien zurückzuführen, sondern auch auf die uns zur Verfügung stehenden Informationen, die bei diesen drei Beispielen umfangreicher waren als in anderen Beispielen.



## 5.2: Darstellung von drei ausgewählten Lehrveranstaltungen

### *Beispiel 1: Technik wissenschaftlichen Arbeitens*

Diese Veranstaltung richtete sich an Studienanfänger des Diplomstudiengangs Pädagogik. Dabei handelte es sich um Studenten, die einen Abschluß im Bereich der Erwachsenenbildung, Sozialpädagogik oder Schulpädagogik anstreben. In abgewandelter Form wurde die Veranstaltung jedoch auch für Germanisten und Geo-Wissenschaftler angeboten und durchgeführt. Die Initiative für diese Lehrveranstaltung ging – wie so häufig in der aktuellen hochschulpolitischen Situation an der FU Berlin – von den Mittelbau-Vertretern im Direktorium des betreffenden Institutes aus.

Die Lehrveranstaltung hatte den offiziellen Titel „Einführung in die Technik wissenschaftlichen Arbeitens“. Dieser eher trockene Titel wurde von den Studenten jedoch sehr bald dadurch verändert, daß die Veranstaltung „university survival training“ genannt wurde, ein Titel, der den Inhalten der Lehrveranstaltung auch eher entsprach.

Formal bestand die Lehrveranstaltung aus drei deutlich voneinander unterscheidbaren Teilen: einem zweitägigen Wochenendseminar zu Beginn des Semesters, 12 zweistündigen Sitzungen während des Semesters und einem zweitägigen Wochenendseminar am Ende des Semesters. Das erste Wochenendseminar hatte das Ziel, daß die Studenten der Veranstaltung sich untereinander kennenlernen sowie bestimmte Techniken zur Arbeit in Gruppen erproben sollten. Dabei wurde versucht, dieses Ziel durch gruppendynamisch orientierte Übungen und Spiele zu erreichen. Besonderes Gewicht lag in dieser Veranstaltungsphase auf den Kooperationstechniken. So wurden Rollen und Funktionen von Diskussionsleitern erprobt, Visualisierungstechniken zur Fixierung von Diskussionsverläufen und -ergebnissen vorgestellt und in Übungen überprüft und weitere gruppendynamische Prozesse modellhaft dargestellt. Die zweitägige Veranstaltung hatte die Funktion, auf die weitere Arbeit des Semesters vorzubereiten, indem Verhaltensmuster für die weitere Zusammenarbeit empfohlen wurden bzw. Anregungen für eine effektive Gruppenarbeit gegeben wurden.

In den folgenden wöchentlichen Sitzungen ging es in erster Linie um zwei Ziele: a) um das Kennenlernen des Fachbereichs und der Universität sowie b) um das Erlernen bestimmter Arbeitstechniken, die für die Bewältigung des Pädagogikstudiums nützlich sind.

Das Kennenlernen des Fachbereichs und der Universität geschah – soweit es in dem gegebenen Zeitraum bei einer hochkomplexen Institution von rund 6000 Mitgliedern überhaupt möglich ist – durch Besuche und Interviews mit verschiedenen Rollenträgern der Universität und des Fachbereichs – vom Universitätspräsidenten bis zum Hausmeister des Instituts. Die Ergebnisse dieser Erkundungen waren in jedem Fall darstellbare und damit diskutierbare Produkte etwa in Form von Fotoausstellungen, Tonbandinterviews u. ä.

Das Erlernen von Arbeitstechniken bezog sich auf die bei Studenten der Pädagogik üblichen Arbeitsformen der Textsuche, -lektüre, -speicherung und -diskussion. Dies schloß sowohl Bibliotheksbesuche wie auch die Vorstellung von erprobten Diskussionstechniken und Arbeitsmitteln ein. Zur Vorbereitung des zweiten Wochenendseminars diente insbesondere eine Einheit, in der den Studenten die verschiedenen Formen wissenschaftlicher Texte, z.B. Protokoll, Thesenpapier, Referat, Bericht usw. vorgestellt wurden.

Das zweite Wochenendseminar bezog sich allein auf ein Ziel. Es diente dem Erwerb einer Qualifikation, deren Fehlen sich bei Studenten der Geistes- und Sozialwissenschaften besonders problematisch auswirkt: der Qualifikation, einen wissenschaftlichen Text zu schreiben. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden die Studenten aufgefordert, zu einem vom Dozenten vorgeschlagenen, von ihnen aber veränderbaren Thema einen ca. 4-5seitigen Text zu schreiben. Kritische Phasen dieser Texterstellung – wie Gliederung, Stoffsammlung, Argumentationsstruktur, Zitate etc. – wurden im Plenum behandelt. Die eigentliche Arbeit geschah in den Arbeitsgruppen unter punktueller Beratung des Dozenten. Nach Abschluß des Wochenendseminars wurden die Arbeiten mit der Schreibmaschine geschrieben, im Detail korrigiert, vervielfältigt und mit der Gruppe wieder besprochen.

### *Beispiel 2: Orientierungsseminar für Erstsemesterstudenten/innen der Erziehungswissenschaft*

Das Seminar richtete sich an Studienanfänger der Erziehungswissenschaft. Seine hauptsächlichste Funktion bestand darin, die für die Studienanfänger recht komplizierte Studiensituation überschaubarer zu machen. Als ein wesentlicher Grund für die zum Teil desolote Studiensituation in Berlin ist

die Integration der Pädagogischen Hochschule in die drei Berliner Universitäten (Technische Universität, Freie Universität, Hochschule der Künste) anzusehen. Aufgrund der organisatorischen Probleme sind für die Studenten ungeklärte Studiensituationen entstanden, die zu erheblicher Verunsicherung im Studium führten und auch immer noch führen.

Einige Beispiele mögen dies verdeutlichen:

- Es fehlen bis heute verbindliche neue Studien- und Prüfungsordnungen.
- Die Studienberatung ist aufgrund fehlender verbindlicher Richtlinien mangelhaft.
- Im Sommersemester 1982 wird der Umzug der Pädagogischen Hochschule erfolgen: Die Studenten werden ihr Studium anstatt auf einem relativ überschaubaren Campus an der Peripherie Berlins nun in neuen Gebäuden in der Innenstadt Berlins absolvieren müssen.
- Durch die spezifische Fächerkombination werden die Studenten zum Teil an drei Universitäten mit verschiedenen Standorten studieren müssen. Dies kann zu erheblichen Problemen in der Organisation des Studiums führen.

Das Seminar sollte den Erstsemesterstudenten die Möglichkeit geben, die spezifischen Gegebenheiten ihres Studiengangs zu erkunden. Sie sollten notwendige Informationen gemeinsam sammeln und auswerten und die Ergebnisse in einem „Produkt“ zusammenstellen, das als Information für andere Studenten dienen sollte. Das Seminar gliederte sich von daher in drei Blöcke:

### *Block I: Eruierungsphase*

Zu Seminarbeginn wurde gemeinsam mit den Studenten die Form des Produktes festgelegt, da die Erfahrungen aus ähnlichen Seminaren zeigten, daß nur eine solche zeitige, verbindliche Festlegung die Einhaltung eines Zeitplanes gewährleistet. In diesem Seminar entschieden sich die Studenten, eine Fragebogen-Aktion über die Auswirkungen der PH-Integration auf die Studiensituation durchzuführen und die Ergebnisse in Form eines Artikels in der Studentenzeitung zu veröffentlichen. Zu dieser Entscheidung ist anzumerken, daß in einer Erstsemesterveranstaltung natürlich der vorhandene Anspruch nach „absoluter Wissenschaftlichkeit“ der Daten diskutiert und relativiert werden muß, da das Projektvorhaben ansonsten an den überhöhten Ansprüchen scheitern bzw. zur Handlungsunfähigkeit führen würde.

In einem nächsten Schritt dieser Phase mußten die Fragen des Fragebogens festgelegt werden. Die ausführliche Darstellung der eigenen Situation der Seminarteilnehmer diente als Grundlage für die Festlegung der thematischen Bereiche der Befragung. In diesen Darstellungen sollte möglichst der gesamte Lebenszusammenhang der Studenten erfaßt werden, um auch unerwartete Einflüsse auf die Studiengestaltung zu identifizieren. So ist zum Beispiel die für die Erstsemesterstudenten typische Wohnungsproblematik gerade eine nicht zu unterschätzende Zusatzbelastung für die Studierfähigkeit.

Der hohe zeitliche Aufwand dieser Darstellung hatte allerdings noch einen anderen Zweck: Den Seminarteilnehmern wurde so die Möglichkeit gegeben, sich intensiver als üblich kennenzulernen, was als günstige Voraussetzung gewertet wird, um über das Seminarereignis hinaus Arbeitsgruppen zu bilden, die während eines längeren Studienabschnitts stabil bleiben.

Die aus den ausführlichen Darstellungen der Seminarteilnehmer sich ergebenden Fragen und Probleme wurden in Protokollen festgehalten. Diese Protokolle waren Voraussetzung für den

### *Block II: Erstellung des Fragebogens/Durchführung der Befragung*

Mit dem Fragebogen wurde von den Seminarteilnehmern versucht, möglichst umfassende Informationen zur Studiensituation und den sie beeinflussenden Faktoren von den zu befragenden Studenten zu bekommen. Der Fragebogen gliederte sich in folgende Komplexe:

- Studium und Hochschulsituation,
- Wohnsituation,
- finanzielle Situation,
- geschlechtsspezifische Aspekte.

Die Befragung wurde sowohl während als auch außerhalb der Seminarzeit durchgeführt. Für die Erstsemesterstudenten war dabei eine wichtige Erfahrung, mit anderen Kommilitonen Kontakt aufzunehmen und dabei festzustellen, daß viele Studenten ähnliche Probleme wie sie selbst hatten. Dadurch wurde das Gefühl der Isolation und des Ausgeliefertseins vermindert.

### *Block III: Die Auswertungsphase*

Im Mittelpunkt dieser Phase stand die Auswertung der Fragebögen und die anschließende Umarbeitung der Ergebnisse in einen Artikel für die Studentenzeitung. Hierbei war für die Studenten ein ganz wesentlicher Aspekt, daß sie sich mit den Möglichkeiten der Darstellung und der Manipulation von Untersuchungsergebnissen auseinandersetzen mußten. Wichtig war es darüber hinaus, daß die Seminarteilnehmer mit ihrem Interessenvertretergremium ASTA und der von ihm herausgegebenen Studentenzeitung vertraut machten, so mußten sie mit der zuständigen Redaktion den Umfang und den sinnvollsten Zeitpunkt der Veröffentlichung des Artikels festlegen, sie mußten technische Fragen klären und bekamen so insgesamt die Möglichkeit, den Studienbetrieb an der Hochschule aus einer erweiterten Perspektive kennenzulernen.

#### *Beispiel 3: Exkursion nach Amsterdam*

An der Exkursion nahmen Kunstpädagogikstudenten aus verschiedenen Semestern von der Hochschule der Künste, Berlin, teil. Der internationale Austausch mit niederländischen Dozenten und Studenten der Kunstpädagogik hatte das allgemeine Ziel, Informationen über die Lehrerbildung in beiden Ländern auszutauschen und die Situation der Lehrerbildung vergleichend zu diskutieren. Wie bei Exkursionen üblich, ließen sich auch hier drei Phasen unterscheiden: Vorbereitung, Durchführung, Nachbereitung.

Das vorbereitende Seminar, dem sich ein Wochenendseminar anschloß, hatte neben der Abwicklung der nötigen technischen Dinge und der Bildung von Arbeitsgruppen insbesondere auch die Aufgabe, Informationen über die Niederlande aufzunehmen und zu verarbeiten. Der Themenkatalog beschränkte sich dabei nicht allein auf die kunstpädagogisch bedeutsamen Elemente, sondern bezog sich darüber hinaus auf aktuelle gesellschaftliche Probleme der Niederlande.

Der Themenkatalog des Vorbereitungsseminares läßt sich ungefähr folgendermaßen skizzieren; er war weitgehend von den Interessen der Studenten bestimmt:

- Selbstverständnis der Lehrerstudenten in beiden Ländern,
- Geschichte der Niederlande,
- deutsch-niederländische Beziehungen,
- niederländisches Schulwesen,
- niederländische Kunstpädagogik,
- Hausbesetzungen, Alternativszene,
- Medienlandschaft,
- wildes Grün in der Stadt,
- Friedenserziehung,
- Provos und Kabouter.

Der Aufenthalt in Amsterdam diente neben der Bearbeitung der vorbereiteten Themen der intensiven Kontaktaufnahme mit den niederländischen Studenten. Durch diese Kontakte war es den Berliner Studenten möglich, einen lebensnahen Eindruck von den Studien- und Lebensbedingungen der Kommilitonen in Amsterdam zu erhalten. Es war selbstverständlich, daß auch gemeinsame Feste und Vergnügungen Bestandteil der Begegnungen waren.

Bereits im Laufe des Aufenthaltes in Amsterdam entwickelte sich ein strukturtypischer Konflikt für Veranstaltungen dieser Art: Der von Dozenten geforderte Leistungsnachweis in Form von schriftlichen Berichten wurde weitgehend von den Studenten angezweifelt. Zurück in Berlin, verdichtete sich der Unwille dann zu einer gemeinsamen Aktion gegen die Scheinvergaberegulung.

Unabhängig von diesem Konflikt kam es aber doch zu einer Auswertung der Exkursion in Form einer Broschüre, an deren Erstellung anfangs alle Studenten, später noch ein Drittel teilnahmen. Weiter kam es zur Fertigstellung einer Wandzeitung und einer Ton-Dia-Schau.

Neben intensiven gruppendynamischen Prozessen zeichnete sich die Veranstaltung insbesondere dadurch aus, daß sich die Selbständigkeit der Studenten kontinuierlich positiv entwickelte.

### 5.3. Didaktische Dimensionen von Studienereignissen

Betrachtet man die gesammelten „Studienereignisse“ im Zusammenhang auch mit den anderen hier nicht vorgestellten, so stellt sich die Frage, ob diese Lehrveranstaltungen

gemeinsame Eigenschaften haben. Wäre diese Frage zu bejahen, so könnte eventuell ein Strukturmuster oder eine Konstruktionshypothese entworfen werden, aus der Eckwerte für die Entwicklung ähnlicher Veranstaltungen auch in anderen Bereichen abgeleitet werden könnten. Solche Überlegungen oder Anregungen für eine Übertragbarkeit werden sich allerdings wegen der geringen Repräsentanz unserer Beispiele in erster Linie auf den Bereich der pädagogischen Ausbildung beschränken müssen.

Der Diskussion über die „Studienereignisse“ war zu entnehmen, daß alle mitgeteilten Lehrveranstaltungen – neben ihrer Attraktivität, die ja in gewisser Weise Auslesekriterium war – offenbar eine Eigenschaft auf jeden Fall gemeinsam haben: Sie verlangen sowohl vom Lehrenden als auch vom Studenten ein höheres Maß an zeitlicher Belastung, als dies bei üblichen Lehrveranstaltungen der Fall ist. Sie sind deswegen nur schwer in den üblichen zeitlichen Rahmen der Semesterwochenstunden integrierbar, und sie sprengen auch wohl die in der KapVO angenommenen Vorbereitungszeiten für Lehrende. Anders stellt sich die Frage der formalen Integrierbarkeit in den Studiengang. In einigen der mitgeteilten Lehrveranstaltungen wurden nach üblichen Kriterien ausgestellte Scheine vergeben. Es ist also durchaus nicht so, daß die „Studienereignisse“ von vornherein einen exotischen Charakter haben müssen.

Vier Eigenschaften scheinen übergreifend zu sein, wenn sie auch mit unterschiedlicher Ausprägung in den einzelnen Veranstaltungen auftreten:

- die Integration der Lebenswelt der Studenten in die Lehrveranstaltung,
- die bewußte Aufnahme der Gruppenarbeit in das didaktische Arrangement,
- Produktorientierung der Arbeit,
- die Vielgestaltigkeit des didaktischen Arrangements.

Auf diese vier Punkte soll im folgenden etwas genauer eingegangen werden.

Die *Integration von Studium und Lebenswelt* ist eine in der letzten Zeit sehr häufig beschworene Dimension der hochschuldidaktischen Diskussion. Auch BUSSMANN konstatiert in ihrem Artikel das Bedürfnis der Studenten nach ganzheitlicher Lebenserfahrung, die das Lernen an der Universität mit dem außeruniversitären „extramuralen“ Leben verbindet. Es scheint so, als habe die Forderung danach die lange Zeit in der hochschuldidaktischen Diskussion im Vordergrund stehende Forderung nach Praxisbezug etwas verdrängt. Die Herstellung „lebensweltlicher Bezüge“ stellt zunächst einmal für die Universitäten ein Problem dar. Die Universität ist ihrer Geschichte und ihrem Selbstverständnis nach gerade Ort theoretischer Reflexion. Die Distanz zu den aktuellen gesellschaftlichen Problemen und den individuellen Problemen des einzelnen könnte geradezu als ein Merkmal der Funktionsbestimmung von Universität angesehen werden. In vielen Bereichen der Lehre wird auch deswegen der Forderung nach der Herstellung lebensweltlicher Bezüge, wenn schon nicht mit Unverständnis, so zumindestens doch mit einer deutlichen Reserve begegnet. Die gesammelten „Studienereignisse“ liefern jedoch prägnantes Material, wie Theoriebezug und lebensweltliche Bezüge sinnvoll verknüpft werden können. In den Beispielen, die sich auf Orientierungsphasen beziehen, besteht zum Beispiel der lebensweltliche Bezug in der ausgeprägten Thematisierung der Situation von Studienanfängern. Das geht bis zur Wohnraumbeschaffung oder bis zur Problematik partnerschaftlicher Beziehungen. Aber auch „persönlichkeitsfernere“ Aspekte werden angesprochen: So wird die Diskussion der Probleme betrieblicher Finanzierung an aktuelle Zeitungsartikel oder andere gerade in der Diskussion befindliche wirtschaftspolitische Themen gekoppelt, und zwar mit Hilfe der durch AUSUBEL bekanntgewordenen Lernhilfen (advance organizer). An der Bundeswehrhochschule in München wird das Freizeitverhalten der Wehrpflichtigen zum Gegenstand einer empirischen Untersuchung gemacht. Die „Exkursion nach Amsterdam“ macht das Studentenleben des Nachbarlan-

des neben anderen Themen zum Gegenstand der Erkundung, und dies hat Auswirkungen auf die eigene Lebensgestaltung der Studenten und auch auf ihre Artikulationsformen an der Universität. All' dies sind Beispiele für die Herstellung lebensweltlicher Bezüge, kein einziges der „Studienereignisse“ verzichtet auf diesen Aspekt, und es ist zu vermuten, daß die als Auswahlkriterium genommene Attraktivität der Lehrveranstaltungen in diesem Aspekt ihre zentrale Erklärung findet.

Als zweite verbindende Dimension können wir die bewußte Aufnahme von *Gruppenarbeit* in das didaktische Arrangement identifizieren. Auch dieses Prinzip wurde in Lehrveranstaltungen in sehr unterschiedlicher Weise realisiert. Auf der einen Seite ist Gruppenarbeit zentrales Prinzip, ohne daß jedoch auf die Technik und das Prinzip dieser Arbeitsform genauer eingegangen wird – dies ist zum Beispiel dann der Fall, wenn die Komplexität einer Aufgabe sowohl Formen der Arbeitsteilung wie auch der themenspezifischen Zusammenarbeit erfordert. Auch hier wieder mag das Beispiel der Bundeswehrhochschule gelten, wo eine empirische Untersuchung geplant und durchgeführt wurde. In die gleiche Kategorie von Teamwork fällt auch das Beispiel des Modelles 12, in dem in Kleingruppen zentrale Fragen, die vom Dozenten zu einem Text gestellt wurden, von den Studenten beantwortet wurden. Auf der anderen Seite wird jedoch Gruppenarbeit auch zu einem selbstreflektierten Prozeß gemacht, wenn das Thema der Veranstaltung gerade die Techniken zur Effektivierung der Gruppenarbeit waren. Da Gruppenarbeit in hervorragender Weise der Isolierung im Studium entgegentritt, ist es selbstverständlich, daß Studenten sehr häufig Lehrveranstaltungen, in denen dieses Prinzip realisiert wird, favorisieren. Allerdings sollten auch die Schwierigkeiten nicht verschwiegen werden, die mit der Gruppenarbeit in Verbindung stehen. So wurde auch bei der Diskussion über die Studienereignisse immer wieder auf die Probleme aufmerksam gemacht, die mit der Gruppenarbeit verbunden sind. Die Chance, daß Gruppenarbeit tatsächlich zu einem Arbeitsergebnis führt, ist sehr unterschiedlich. Selbstdisziplin und zeitökonomisches Verhalten sind nicht immer so ausgeprägt, daß alle am Gruppenarbeitsprozeß Beteiligten mit den Arbeitsergebnissen zufrieden sein können.

Wenn in den Studienereignissen dennoch das Prinzip der Gruppenarbeit so hoch gewichtet wird, dann nicht zuletzt auch deshalb, weil das Prinzip in fast allen Fällen mit einem anderen didaktischen Prinzip gekoppelt ist, das gruppendynamische Schwierigkeiten mildert: dem Prinzip der *Produktorientierung*. In allen Lehrveranstaltungen wurde Wert darauf gelegt, daß der Arbeitsprozeß in jedem Fall zu einem darstellbaren und diskussionsfähigen Ergebnis führt – dem Arbeitsprodukt. Auch dies wurde natürlich in sehr unterschiedlicher Weise realisiert. In dem einen Fall – allerdings dem einzigen Fall, in dem es nicht unmittelbar um eine Lehrveranstaltung ging – war das anvisierte Ergebnis eine Zeitung für Psychologen und Pädagogen. In anderen Beispielen wurde die Form des Produktes dagegen bewußt offengehalten: Die Studenten legten die Form des Arbeitsergebnisses selbst fest. Das Resultat der Universitätserkundung bestand zum Beispiel in Collagen, Interviews oder Sketchen. In anderen Beispielen war das Produkt, auf das sich ein Teil des Seminars orientierte, ein in der Gruppe nach bestimmten Kriterien erstelltes wissenschaftliches Referat. Es scheint so, als ob gerade die Produktorientierung ein wichtiges Element zur Identifizierung der Studenten mit der Lehrveranstaltung darstellt. Von größter Bedeutung ist es dabei offenbar, daß die Arbeitsergebnisse „diskussionsfähig“ sind, d. h., daß sie der ganzen Gruppe, dem Plenum, in einer Form dargestellt werden können, die eine gemeinsame Analyse und eine gemeinsame Diskussion ermöglicht. Diese Transparenz – die in der üblichen Form des Seminarreferates nur ungenügend

realisiert werden kann – wird durch Wandzeitungen, Visualisierungen und andere Formen ermöglicht.

Diese Produktorientierung ist Teil eines übergreifenden Aspektes, der alle Lehrveranstaltungen auszeichnet: die *Vielfalt des didaktischen Arrangements*. Kein einziges der gesammelten „Studienereignisse“ läßt sich nur einem didaktischen Muster zuordnen. Alle zeichnen sich durch eine fantasievolle „Komposition“ verschiedener didaktischer Elemente aus. Stark strukturierte Informationseingaben wechseln ab mit ausgeprägten Reflexionsphasen. Gruppenarbeit steht in einem sinnvollen Zusammenhang mit Plenardiskussionen. Visualisierungen wechseln ab mit strukturierter Textlektüre. Planspielelemente stehen in Verbindung mit gruppendynamischen Spielen und Übungen. Allein durch das Zusammenfügen der didaktischen Elemente entsteht ein Spannungsbogen vom Beginn der Veranstaltung bis zu ihrem Ende. Vielleicht ist diese Spannung ein letztes Element, das zur Erklärung der Attraktivität der gesammelten „Studienereignisse“ hinzugezogen werden kann. Dieses bewußte Arrangement mit dem gewollten oder auch zufälligen Ergebnis einer didaktischen Spannung verweist aber auch wieder auf das eingangs bereits erwähnte Engagement der Lehrenden. Die Vorbereitung dieser Vielfalt, die Planung der einzelnen Elemente wird von den Studierenden honoriert. Die Vorbereitungsmühe wird anerkannt, so daß Tendenzen der Leistungsverweigerung es schwerer haben, sich durchzusetzen.

Wir haben die gesammelten „Studienereignisse“ noch nach anderen Kriterien untersucht. Eine in der hochschuldidaktischen Diskussion sehr stark beachtete Dimension ist die der Selbststeuerung oder der teilnehmerzentrierten Lehre. In der Sammlung der „Studienereignisse“ finden sich Beispiele starker Selbststeuerung – bis hin zum Beispiel einer von den Studenten initiierten Lehrveranstaltung, zu der der entsprechende Dozent erst gesucht werden mußte.

Faßt man die Ergebnisse unserer Überlegungen, die wir aufgrund der gesammelten „Studienereignisse“ angestellt haben, zusammen, so läßt sich wohl die folgende Hypothese vertreten: Lehrveranstaltungen werden sowohl von Studenten als auch Dozenten als ungewöhnlich positiv, als „Studienereignisse“ empfunden,

- wenn auf der Seite des Dozenten ein überdurchschnittliches Maß an Engagement erkannt wird,
- wenn in die Lehrveranstaltung auch lebensweltliche Bezüge integriert werden,
- wenn Studenten die Möglichkeiten zu produktorientierender Gruppenarbeit haben und
- wenn schließlich das didaktische Arrangement der Lehrveranstaltung vielfältig und abwechslungsreich ist.

Auf dieser allgemeinsten Ebene scheinen „Studienereignisse“ beschreibbar. Diese vier Elemente bilden so etwas wie ein Koordinatensystem, in das man sich die Details des didaktischen Arrangements – und zwar sowohl die inhaltlichen wie auch die methodischen Aspekte – mit Phantasie und didaktischem Wissen hineindenken kann.

## 6. Folgethema

Soweit also zum Symposium in Regensburg. Wie soll es aber weitergehen? Soll das Thema „Lernen an der Hochschule“ nach einem ersten Debüt auf dem Kongreß der DGfE wieder abgesetzt werden? Die Symposiumsteilnehmer sahen das nicht so, und auch in Gesprächen mit anderen Kollegen und Kolleginnen auf dem Kongreß wurde deutlich, daß Hochschul-

didaktik ein auch in der Erziehungswissenschaft wichtiges Thema ist. Also sollte auf dem nächsten Kongreß der DGfE wieder ein Symposium mit hochschuldidaktischer Thematik angeboten werden.

Das Thema eines nächsten Symposions ist noch in Regensburg ausführlich besprochen worden. Die Frage des zweiten Tages unseres Symposions scheint dafür geeignet zu sein: Kann man allgemeine didaktische Aussagen zu Einwirkungsmöglichkeiten auf Verhalten und Einstellungen von Studenten formulieren? Zu diesem Thema gibt es z. B. folgende Unterthemen:

- In welche Richtung sollte das Verhalten und die Einstellungen von Studenten verändert werden?
- Gibt es bleibende Wirkungen entsprechender Lehrveranstaltungen?
- Gibt es zweckentsprechende Lehrstrategien und kann man diese legitimieren und durch Forschungen absichern?
- Wie ist in diesem Zusammenhang die Sozialisation von Hochschullehrern und Studenten und das Rollenverhältnis zwischen Hochschullehrern und Studenten zu beschreiben?
- Welche Inhalte sind für solche Lernprozesse geeignet – die eigene Studiensituation, die eigene Lernvergangenheit, die berufliche Zukunft, die Krise der Wissenschaft?
- Hat die Hochschule – objektiv und in den Augen der Studenten – überhaupt eine solche Bedeutung, daß in ihren Mauern Anstöße zu Änderungen von Verhalten und Einstellungen ausgehen könnten?

*Anschriften der Autoren:*

Dr. Heinz-Otto Gralki, Kaiserdamm 101, 1000 Berlin 19

Ulrike Strate, Fidicinstr. 32, 1000 Berlin 61

Carl-Hellmut Wagemann, Hogenestweg 16a, 1000 Berlin 47

# Wissenschaftliche Weiterbildung als Problem der Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und außeruniversitären Trägern

JOACHIM DIKAU

## *Zusammenfassung des Symposiums*

### 1. Hochschule und Weiterbildung – ein aktuelles Thema der Bildungsreformdiskussion

Mit den Weiterbildungsaufgaben der Hochschule wird ein Thema angesprochen, das keineswegs so neu ist, wie es auf den ersten Blick erscheint. Das Problem hat allerdings in den letzten Jahren eine erhöhte Aktualität erhalten, für die es vielfältige Gründe gibt:

- durch das *Hochschulrahmengesetz von 1976* wurde die Weiterbildung eindeutig zur dritten Hochschulaufgabe neben Lehre und Forschung proklamiert;
- zahlreiche Hochschulen, besonders Fachhochschulen, sehen in ihr neue Möglichkeiten künftiger *Kapazitätsauslastungen* in einer Phase sinkender Studentenzahlen nach 1990;
- die Übernahme von Weiterbildungsaufgaben stellt einen wesentlichen *Beitrag zur Hochschulreform* dar, insbesondere für praxisbezogene und interdisziplinäre Ansätze in Lehre und Forschung;
- sie ermöglicht eine *soziale Öffnung der Hochschule*, die insbesondere schulmäßig benachteiligten Menschen aus der Berufspraxis neue Lernchancen geben kann;
- sie entspricht zudem der *steigenden Bedeutung der Wissenschaft* in allen Lebensbereichen und dient somit dem Postulat lebenslangen Lernens.

Auf die Notwendigkeit, Weiterbildungsaufgaben in den Hochschulen zu übernehmen, haben – anknüpfend an eine in Deutschland zwar nur wenig ausgeprägte, jedoch in den angelsächsischen Ländern nachhaltig wirksame Tradition – Empfehlungen und Gutachten seit Kriegsende immer wieder hingewiesen: vom „Blauen Gutachten“ einer Studienreformkommission in der Britischen Zone von 1948 über den „Hofgeismarer Kreis“ und den „Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ bis zu den neueren Stellungnahmen des Wissenschaftsrats und der Westdeutschen Rektorenkonferenz. Dennoch kamen die konkreten Ansätze bisher nicht über Einzelinitiativen hinaus. Diese allerdings sind zahlreich und vielfältig, wenn man sie an den Aktivitäten einzelner Hochschullehrer und Hochschulinstitute mißt, die überwiegend in Zusammenarbeit mit der Praxis der Weiterbildungseinrichtungen und Berufsverbände geplant und durchgeführt werden. Es fehlt jedoch an einer *Abstimmung und Koordinierung* ebenso wie an einer *Einbindung solcher Aktivitäten in den regulären Hochschulbetrieb*, durch die den Hochschulen die Verantwortung für ihre Weiterbildungsaufgaben unmittelbar übertragen wird.

Die lebhaftere Diskussion über den Zusammenhang von Hochschule und Weiterbildung hat in den letzten Jahren erhebliche *Skepsis und Widerstände* gegen ein verstärktes Weiterbildungsengagement der Hochschulen offenbart: nicht nur bei den außeruniversitären Einrichtungen und Trägern, die gerade in einer Zeit tiefgreifender finanzieller Restriktionen empfindlich auf Entwicklungen an den Hochschulen reagieren, die sie vorwiegend als eine Konkurrenz erleben, die sich mit spezifischen eigenen Leistungen auf diesem Feld erst legitimieren muß. Auch in den Hochschulen selbst sind Barrieren zu überwinden, die einerseits durch die aktuellen Belastungen im Zusammenhang mit großen Studentenzahlen, mit der Notwendigkeit von Studienreformen und mit der Verpflichtung zur Beseitigung von Forschungsdefiziten begründet sind; andererseits wird durch die



Übernahme von Weiterbildungsaufgaben ein Umdenken hinsichtlich der Strukturierung der Lehrpläne und der Wahl der Lehrmethoden notwendig, das nicht nur die didaktische Kompetenz der Lehrenden verstärkt herausfordert, sondern auch ihr traditionelles Selbstverständnis als Wissenschaftler infrage stellt: Die mit den Weiterbildungsaufgaben verbundene „Öffnung der Hochschule“ zwingt zu einem neuen Begriff von „*öffentlicher Wissenschaft*“, der von fragwürdigen „Popularisierungs“-Bestrebungen sorgfältig abzugrenzen ist, und zugleich wird das *Verhältnis von Theorie und Praxis* in der wissenschaftlichen Forschung und Lehre erneut problematisiert, wobei auch der bisher als selbstverständlich geltende Autonomieanspruch der Hochschule unter neuen Bedingungen hinsichtlich seiner Legitimität zu überprüfen ist.

Mit allen diesen Problemen hat sich seit seiner Gründung im Jahre 1968 der *Arbeitskreis universitäre Erwachsenenbildung e. V. (AUE)* intensiv auseinandergesetzt. In zahlreichen Stellungnahmen und Empfehlungen haben sich die in ihm zusammengeschlossenen Hochschullehrer, Hochschulinstitute und Einrichtungen der Weiterbildungspraxis um Lösungen bemüht, die durch einschlägige praktische Erfahrungen in der Hochschulweiterbildung begründet sind. Hierbei spielten zum einen die *erwachsenenpädagogischen Ausbildungsinstitute* eine Rolle, die sich mit eigenen Studiengängen der Ausbildung und Weiterbildung von Mitarbeitern des quartären Bereichs sowie den mit der Weiterbildung verbundenen Forschungsproblemen zuwenden, zum anderen die *Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung*, die als zentrale Einrichtungen einzelner Hochschulen die unterschiedlichen Ansätze der Fachbereiche koordinieren, die diffizile Zusammenarbeit mit der Weiterbildungspraxis pflegen und auch mit eigenen Angeboten der Weiterbildung an die Öffentlichkeit treten<sup>1</sup>.

Auf den Jahreskongressen und Fachtagungen des AUE aber wurde auch immer wieder die *Notwendigkeit einer grundsätzlichen Auseinandersetzung* deutlich, die über die bildungspolitische und organisatorische Problematik hinaus die bildungstheoretischen und wissenschaftsdidaktischen Aspekte dieses Zusammenhangs aufgreift: Es geht um die prinzipielle Frage der Legitimation der Hochschule für diesen Aufgabenbereich, die immer noch nicht als unumstritten gilt. Es geht um ihre besondere Funktion innerhalb des pluralen Weiterbildungsangebots vielfältiger Einrichtungen und Träger, um ihr spezifisches Profil als Veranstalter „wissenschaftlicher“ Weiterbildung, damit auch um die Begriffe „Wissenschaft“, „Bildung“, „Öffentlichkeit“ überhaupt – und es geht schließlich um die Identität der Hochschule selbst als Einrichtung wissenschaftlicher Forschung und Lehre, wenn diese durch das Postulat der „Öffnung“ zu einer Überprüfung ihrer traditionellen Funktionen, ihrer gesellschaftlichen Verpflichtungen und ihrer Praxisbezüge gezwungen ist.

Mit dem Thema „*Wissenschaftliche Weiterbildung*“ wird somit nicht nur ein spezielles Aufgabenfeld der Hochschulen problematisiert, das in den letzten Jahren erneut aktualisiert worden ist, sondern zugleich das Selbstverständnis der Hochschulen innerhalb einer demokratischen und ständigen technologischen Wandlungen ausgesetzten Gesellschaft selbst. Mit ihm wird die *überlieferte Funktion einer Bildungseinrichtung* hinterfragt, die sich in der permanenten Auseinandersetzung zwischen traditionellen Verpflichtungen und aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen um die Neubestimmung ihres Standorts bemühen muß – im Bewußtsein der Tatsache, daß sie damit einen entscheidenden Beitrag zur Bewältigung der Zukunft zu leisten hat.

<sup>1</sup> Die Arbeitsergebnisse des AUE sind in den letzten Jahren in ca. 80 Schriften der Öffentlichkeit vorgetragen worden. Verwiesen sei hierzu insbesondere auf die beiden Hefte AUE 1980; 1981.

Dieses Problem ist in dreifacher Hinsicht erziehungswissenschaftlich relevant: Hier ist eine *Institution* angesprochen, der die Gesellschaft eine besondere Bedeutung in ihrem Bemühen um ihre eigene Identitätsfindung einerseits und um die Qualifizierung ihrer Führungsschichten andererseits zuerkannt hat und zuerkennt; hier sind die Ansprüche und Erwartungen von *Zielgruppen* zu reflektieren, die nicht nur in der beruflichen Erstausbildung stehen, sondern durch ihre Berufs- und Lebenserfahrungen neue Akzente in der Auseinandersetzung über das Aufgaben- und Zielverständnis der Hochschulen setzen; und hier gerät mit der Frage nach den Beziehungen zwischen Wissenschaft und Lebenspraxis ein *wissenschaftsdidaktisches Problem* in den Blick, das zum einen das Hinterfragen der Relevanz fachwissenschaftlicher Erkenntnisse für die Praxis notwendig macht und zum anderen auf die Umsetzung, den Transfer wissenschaftlicher Methoden und Ergebnisse an die Öffentlichkeit verweist. Beide Probleme geben der Hochschule eine neue Funktion als gesellschaftliche Dienstleistungseinrichtung – was immer man darunter verstehen mag.

Das Symposium greift von zwei unterschiedlichen Themenschwerpunkten aus diese Problematik auf, wobei auf weiterführende Literatur verwiesen werden muß<sup>2</sup>.

## 2. Intentionen der Hochschule bei ihrer Mitwirkung in der Weiterbildung

Für das Weiterbildungsengagement der Hochschulen werden in der öffentlichen Diskussion zahlreiche Begründungen vorgetragen, die sich im wesentlichen auf drei Aspekte zusammenfassen lassen:

- Eine vornehmlich *bildungspolitische* Begründung verweist auf die zunehmende Verwissenschaftlichung in allen Lebensbereichen und auf die Notwendigkeit einer „öffentlichen Wissenschaft“, die dem Postulat lebenslangen Lernens angemessen ist.
- Eine stärker *sozialpolitische* Begründung, wie sie hauptsächlich von den Gewerkschaften vorgetragen wird, stellt besonders die Lerninteressen derjenigen Bevölkerungsgruppen in den Vordergrund, die auf ihrem bisherigen Lebensweg bildungsmäßig benachteiligt worden sind.
- Eine ausgesprochen *hochschulpolitische* Begründung sieht die Übernahme von Weiterbildungsaufgaben als einen notwendigen Bestandteil der Hochschulreform an und verweist auf ihre Rückwirkung auf den Gesamtzusammenhang der Hochschule und Hochschulpolitik.

Für die Hochschulen lassen sich aus diesen verschiedenen Begründungsansätzen – zu denen zusätzlich die vordergründige und einer vertiefenden theoretischen Analyse nicht standhaltende Sorge um künftige Kapazitätsauslastungen hinzugezählt werden muß – unterschiedliche Konsequenzen ableiten, sowohl im Hinblick auf die Gestaltung der Kooperationsbeziehungen zwischen Hochschule und außeruniversitärer Weiterbildungspraxis als auch im Hinblick auf die innere Struktur der Hochschule selbst.

Mit diesen Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf die Hochschule selbst befaßt sich der Beitrag von GÜNTHER DOHMEN, der zwei weitere Referate dieser Tagung ergänzt<sup>3</sup>.

2 Vgl. hierzu auch: BMBW 1982; KRÜGER 1982.

3 FRANZ PÖGgeler, Aachen: Funktion und Legitimation der Hochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. – PETER FAULSTICH, Kassel: Wissenschaftliche Weiterbildung als Privileg für Akademiker oder als Beitrag zur Öffnung der Hochschule? – Vgl. hierzu auch von den Referenten: PÖGgeler 1980; FAULSTICH 1982.

### 3. Aufgabenschwerpunkte und Realisierungschancen für die Mitwirkung der Hochschule in der Weiterbildung

Die Auseinandersetzung über die Realisierungsbedingungen und -chancen wissenschaftlicher Weiterbildung, die weitgehend mit der Auseinandersetzung über die Ziele und Begründungszusammenhänge dieses Aufgabenbereichs verbunden wird, hat zwei Aufgabenschwerpunkte in den Vordergrund gerückt, zwischen denen deutlich unterschieden werden muß:

- Das *Weiterbildende Studium* (auch unter dem Begriff „Kontaktstudium“ diskutiert), bei dem man sowohl an sich abgeschlossene Studiengänge als auch an einzelne Bausteineinheiten denken kann, die zu größeren Studiensequenzen zu kombinieren sind; es ist auf relativ langfristige Angebote angelegt mit einer genauen Definition der Qualifikationsziele, der Zielgruppen und der Zulassungskriterien;
- die *Beteiligung an Veranstaltungen der Weiterbildung*, die von den Einrichtungen des quartären Sektors angeboten und getragen werden, auch wenn die Hochschule selbst dabei die inhaltliche Verantwortung mit übernimmt; es geht hier um eine Ergänzung des Programmangebots im Weiterbildungsbereich, wobei die Hochschule in erster Linie Serviceleistungen übernimmt und nur in Absprache mit den quartären Einrichtungen eigene Angebote macht: Die Angebote sind in der Regel offen und werden über zentrale Hochschuleinrichtungen organisiert, wie es sich in Niedersachsen und an der Freien Universität Berlin in zwanzigjähriger Arbeit bewährt hat.

Daneben gibt es die Diskussion über die *Weiterbildung des Hochschulpersonals* (des wissenschaftlichen wie des nicht-wissenschaftlichen) sowie die über die *Lehre und Forschung*, die sich an den Hochschulen mit Problemen der Erwachsenenbildung befaßt (Erwachsenenpädagogik/Wissenschaft von der Erwachsenenbildung).

Der Beitrag von HANS-DIETRICH RAAPKE setzt sich ausdrücklich mit der „Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung“ auseinander. Seine Aussagen sind jedoch exemplarisch für die Gesamtheit der Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen, zumal er auch den bildungspolitischen Rahmen absteckt, innerhalb dessen das Thema heute diskutiert wird, vor allem unter Berücksichtigung der neueren Stellungnahme der Westdeutschen Rektorenkonferenz von 1982. Ein weiteres Referat befaßt sich darüber hinaus mit dem Weiterbildenden Studium, das auf verschiedenen Hochschultagungen in jüngster Zeit besonders eingehend thematisiert worden ist.<sup>4</sup>

#### Literatur

- ARBEITSKREIS UNIVERSITÄRE ERWACHSENENBILDUNG e.V. (AUE): Weiterbildungsaufgaben der Hochschule. Empfehlungen des AUE. Hannover 1980.
- ARBEITSKREIS UNIVERSITÄRE ERWACHSENENBILDUNG e.V. (AUE): Zentrale Einrichtungen/Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschlands und West-Berlins. Hannover 1981.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (BMBW) (Hrsg.): Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen. Zwischenbilanz der Projektarbeit des AUE. Bonn 1982.
- FAULSTICH, P.: Erwachsenenbildung und Hochschule. München/Wien/Baltimore 1982.
- KOCHS, M./DANDL, J. (Hrsg.): Kontaktstudium in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Expertenkolloquium. Hamburg 1978.

4 MICHAEL KOCHS, Augsburg: Kommunikation zwischen Wissenschaft und Praxis im weiterbildenden Studium. – Vgl. hierzu auch vom Referenten: KOCHS/DANDL 1978.

KRÜGER, W.: Wissenschaft, Hochschule und Erwachsenenbildung. Dokumentationen zur Geschichte der Erwachsenenbildung. Braunschweig 1982.

PÖGGELER, F.: Weiterbildung als Pflichtaufgabe der Hochschule. In: Erwachsenenbildung 26 (1980), S. 165 ff.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Joachim Dikau, Rolandstr. 6, 1000 Berlin 38

*Rückwirkungen wissenschaftlicher Weiterbildung auf Hochschule und Hochschulpolitik*

1. Aufgaben der Hochschulen für die Weiterbildung

Für das Engagement einer Hochschule auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Weiterbildung sehe ich vor allem drei wesentliche Ansatzpunkte:

a) *Die Weiterbildung Erwachsener als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung und Lehre*

Dieser Ansatz ist wohl die relativ *problemloseste Möglichkeit* für eine Aufnahme der Weiterbildung in den Aufgabenkanon einer Hochschule – relativ problemlos vor allem aus zwei Gründen:

Es entspricht zunächst einmal dem Selbstverständnis einer wissenschaftlichen Hochschule, sich in Forschung und Lehre mit Gegenständen und Bereichen der Bildungsarbeit zu befassen und in diesem Zusammenhang *akademisch gebildete Lehrkräfte für verschiedene Zweige des Bildungswesens auszubilden*. Wie die Schule und das schulische Lernen Gegenstand der pädagogischen, psychologischen, soziologischen Hochschulforschung und die entsprechende Lehrerausbildung Aufgabe der Hochschullehre ist, so kann das auch für die Erwachsenenbildung und für die erziehungswissenschaftliche Ausbildung von Erwachsenenbildungsdozenten gelten. Die Einrichtung von Arbeitsbereichen für Erwachsenenbildung/Weiterbildung an den wissenschaftlichen Hochschulen ist insoweit kein Grundsatzproblem, sondern mehr eine Frage der Prioritäten und der Einschätzung einer solchen pädagogischen Disziplin im Gesamtzusammenhang des Wissenschaftskanons einer Hochschule.

Den zweiten Grund für die relative Problemlosigkeit dieser Aktivität der wissenschaftlichen Hochschule sehe ich darin, daß es hier *keine Konkurrenz zur Volkshochschule und den anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung* gibt.

Unmittelbare Rückwirkungen einer solchen Einrichtung spezieller erziehungswissenschaftlicher Einheiten der Forschung und Lehre für den Gegenstandsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung sehe ich innerhalb der Hochschule vor allem in den Bereichen der Erziehungswissenschaft einschließlich der Pädagogischen Psychologie und Pädagogischen Soziologie.

Hier könnte und sollte sich aus der Einrichtung von Lehrstühlen bzw. Arbeitsbereichen für Erwachsenenbildung/Weiterbildung ein Aufbrechen der bisherigen einseitigen Ausrichtung der erziehungswissenschaftlichen Forschung und Lehre auf die Schule und auf die Kindheit und Jugend ergeben. Mit anderen Worten: Es könnten dadurch die *notwendigen Konsequenzen aus dem Prinzip des lebenslangen Lernens* stärker in das Bewußtsein der Erziehungswissenschaften rücken.

Über den erziehungswissenschaftlichen bzw. sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Fachbereich hinaus könnten sich allerdings aus dem Ausbau der erwachsenenpädagogi-

schon Forschung und Lehre an einer Hochschule auch einige Rückwirkungen bzw. *Anstöße methodisch-didaktischer Art auf die anderen Fachbereiche* ergeben. Diese mehr indirekten Rückwirkungen auf den allgemeinen Lehrbetrieb der Hochschule sehe ich vor allem darin, daß die wissenschaftliche Erkenntnis der Besonderheiten des Lernens Erwachsener und der besonderen Voraussetzungen und Methoden der Erwachsenenbildung bis zu einem gewissen Grad die *didaktische Einstellung der Hochschullehrer beeinflussen* und ihr *praktisches Lehrverhalten* im Sinne einer stärkeren Ausrichtung auf erwachsenenpädagogische Prinzipien verändern könnte.

#### b) *Das Weiterbildungsstudium von Hochschulabsolventen*

Der zweite Ansatzpunkt für eine Etablierung der wissenschaftlichen Weiterbildung an der Hochschule ist die *Weiterbildung der Hochschulabsolventen in den Hochschulfächern*, die sie früher einmal studiert hatten, das sog. „Kontaktstudium“ oder „weiterbildende Studium“.

Auch diese Aufgabe läßt sich mit dem Selbstverständnis der Hochschule und der Hochschullehrer grundsätzlich vereinbaren, solange es nämlich darum geht, die ehemaligen Studenten mit Neuentwicklungen in einer an der Hochschule gelehrtten Fachdisziplin vertraut zu machen. Es geht dabei um ein *kontinuierliches Lehrangebot zum Studium fachspezifischer Neuentwicklungen*, die die berufstätigen Hochschulabsolventen in ihrer Studienzeit noch nicht kennengelernt haben.

Auch hier ergibt sich keine Konkurrenz zur Arbeit der Volkshochschulen oder anderer Einrichtungen der Erwachsenenbildung. Es gibt dabei allerdings ein gravierendes inneruniversitäres Problem: Die Übernahme dieser Aufgabe der wissenschaftlichen Weiterbildung von Hochschulabsolventen bedeutet nämlich eine *zusätzliche Belastung der Hochschullehrer* neben den Aufgaben in der Lehre, in der Prüfung, in der Betreuung und Beratung einer immer größer werdenden Zahl von Erststudenten sowie neben den ungeliebten bürokratisch-verwaltungsmäßigen Arbeiten und der Mitarbeit in Hochschulgremien und Kommissionen. Angesichts dieser schon im Zusammenhang mit den normalen Aufgaben im Erststudium vielbeklagten Überlastung, die zu wenig Zeit läßt für die ersehnte Forschungsarbeit, wehren sich viele Kollegen gegen die Übernahme neuer zusätzlicher Aufgaben. Viele Hochschullehrer fühlen sich zunehmend durch das Zusammentreffen von Studentenberg, Überlastquote und Einsparungsmaßnahmen überfordert und frustriert, und sie lehnen daher in der gegebenen Situation auch die Übernahme einer Aufgabe ab, deren Wichtigkeit sie z. T. theoretisch durchaus einsehen. Mit anderen Worten: Das weiterbildende Studium ist für viele Kollegen *eine zwar wichtige, aber doch auch z. Zi. unzumutbare Zusatzverpflichtung*.

Die Hochschullehrer würden sich wohl erst dann verstärkt diesem fachbezogenen Kontaktstudium widmen, wenn die *hochschulrechtlichen, personellen und finanziellen Bedingungen und Voraussetzungen dafür geschaffen* würden, daß die Mitarbeit im Bereich der wissenschaftlichen Weiterbildung zu einer entsprechenden Entlastung im Bereich des Erststudiums führt – z. B. durch eine *volle Anrechnung der Weiterbildungsveranstaltungen auf das Lehrdeputat des betreffenden Hochschullehrers*. Das aber scheint in einer Zeit wachsender Studentenzahlen und Numerus-clausus-Probleme und gleichzeitig Verknappung der Personalmittel nicht möglich zu sein.

Wenn aber die Hochschullehrer schon einmal in begrenztem Maße zusätzlich zu ihren vollen Lehrverpflichtungen im Erststudium eine Veranstaltung der wissenschaftlichen Weiterbildung übernehmen, dann möchten sie im allgemeinen dabei nicht noch mit

Organisations-, Management- und Verwaltungsarbeiten belastet werden, – und sie erwarten außerdem auch eine zusätzliche Honorierung. Das bedeutet aber praktisch, daß die meisten Hochschullehrer es heute vorziehen, selbst *als Gastreferenten im Rahmen von Weiterbildungsveranstaltungen* tätig zu werden, die nicht von ihrer Hochschule bzw. dem eigenen Institut, sondern von einem Berufsverband, einer Volkshochschule, einem Industrieunternehmen etc. veranstaltet und zusätzlich honoriert werden.

### c) Die allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung

Der dritte Ansatzpunkt für die Einbeziehung der wissenschaftlichen Weiterbildung in die Hochschulaufgaben ist die *allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung für jedermann*. Dies ist zweifellos der problemreichste und umstrittenste Ansatz. Denn hier kommt zu der Gefahr der *Konkurrenz gegenüber der Arbeit der Volkshochschulen und der anderen Träger der Erwachsenenbildung* noch der *Konflikt mit dem traditionellen Selbstverständnis der Hochschule* und mit dem vertrauten Rollenverständnis der fachwissenschaftlich ausgerichteten Hochschullehrer. Wir müssen hier z. T. wohl auch mit einer *qualitativen Überforderung vieler Hochschullehrer* rechnen, die dann zu entsprechenden Abwehrreaktionen führt. Es sieht z. T. so aus, als fehlten für eine Aktivität der wissenschaftlichen Hochschulen auf diesem Gebiet nahezu alle Voraussetzungen.

Von einem stärkeren Ausbau der wissenschaftlichen Weiterbildung für jedermann werden zunächst einmal *wissenschaftsdidaktische Rückwirkungen* auf die Hochschule befürchtet. Sie ergeben sich wohl vor allem aus einem charakteristischen didaktischen Grundprinzip der Weiterbildung berufstätiger Erwachsener, nämlich der *primären Offenheit für akute Weiterbildungsbedürfnisse* der Teilnehmer bzw. Interessenten. Dieser bedürfnisbezogene, teilnehmerorientierte Ansatz, wie er für die Erwachsenenbildung generell gegenüber der Schule und überhaupt gegenüber einer grundlegenden fachsystematischen Erstausbildung kennzeichnend ist, scheint auch für eine breitere wissenschaftliche Weiterbildungsarbeit der Hochschulen notwendig. Diese Notwendigkeit ergibt sich schon aus der *Freiwilligkeit der Teilnahme*. Erwachsene sind ja im allgemeinen nicht in der Weise gezwungen, etwas zu lernen, was ihnen von einem Lehrer abverlangt wird, wie Schüler und Studenten. Was Erwachsene dazu motiviert, sich freiwillig neben ihren beruflichen, familiären und gesellschaftlichen Verpflichtungen einer Weiterbildungsanstrengung zu unterziehen, das ist wohl vor allem die Erwartung, daß diese Weiterbildung für sie etwas bringt, d. h. daß sie für sie persönlich nützlich und hilfreich ist, daß sie ihre Wissens-, Erkenntnis-, Qualifizierungs-, Orientierungs-, Aufstiegs-, Arbeitsplatzsicherungs- oder Anerkennungsbedürfnisse befriedigt.

Diese *Weiterbildungsbedürfnisse berufstätiger Erwachsener* sind aber in ihrer inhaltlichen Ausrichtung im allgemeinen stärker auf *Fragen und Probleme der akuten Lebenspraxis* als auf die Systematik wissenschaftlicher Fachdisziplinen bezogen. Weiterbildungsinteressierte Erwachsene wollen meist ihre wissenschaftliche Orientierung und Kompetenz ganz gezielt in bezug auf bestimmte Anforderungen, Änderungen, Probleme in ihren verschiedenen Tätigkeitsfeldern und auf spezielle persönliche Interessengebiete, Hobbys usw. verbessern. D. h. diesen Weiterbildungsinteressenten ist im allgemeinen *nicht mit einem fachsystematischen Kurs gedient*; sie brauchen und suchen direktere, gezieltere, tätigkeitsfeldbezogenere Weiterbildungsmöglichkeiten. Sie sind auch meist nicht bereit, sich von einem Hochschullehrer, der mehr oder weniger alles in seinem Fach für wichtig hält, auf lange fachsystematische Lehrgangs- oder Studiengangsumwege führen zu lassen. Sie drängen demgegenüber ungeduldig auf direktere wissenschaftliche Problemlösungshilfen,

sie suchen unmittelbar themen- bzw. problembezogene Informationen. Hier ist die Wissenschaft gefordert, selbst z.T. erst neue Antworten durch eine entsprechende Forschung und durch eine kreative Umsetzung ihrer Forschungsergebnisse zu entwickeln.

Diese *mehr tätigkeitsfeld- als fachbezogene Forschung* kann aber *nur die wissenschaftliche Hochschule* leisten. Volkshochschulen oder andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung wären damit völlig überfordert. Insofern ergäbe sich dann hier auch kein Konkurrenzverhältnis.

## 2. Allgemeine Konsequenzen

Die *stärkere Ausrichtung der wissenschaftlichen Forschung und Erkenntniserschließung auf die verschiedenen Tätigkeitsfelder* der Menschen und auf die drängenden Probleme, die sich hier heute stellen, ist eine wesentliche Voraussetzung für eine allgemeine wissenschaftliche Weiterbildung, die wirklich hilfreich und sinnvoll wäre. Eine wissenschaftliche Hochschule, die nichts zu sagen hat zu den akuten Problemen der modernen Hilflosigkeit und Perspektivlosigkeit in der Energieversorgung, Umwelterhaltung, Neuverteilung der knapper werdenden Arbeitsmöglichkeiten, sozialen Selbsthilfe, Neuordnung des Verhältnisses von Bildungs- und Berechtigungswesen, Eingliederung von Ausländern usw. kann auch in der wissenschaftlichen Weiterbildung viele wesentliche Bedürfnisse nicht angemessen befriedigen. Das bedeutet aber: Die Bedürfnisse im Hinblick auf eine offene wissenschaftliche Weiterbildung können nur befriedigt werden, wenn sich eine *stärker fachübergreifend, problem- und tätigkeitsfeldbezogene Wissenschaft entwickelt*. Im Rahmen der traditionellen Ausrichtung der Hochschulforschung und Hochschullehre auf die Strukturen und Methoden spezifischer Fachdisziplinen scheint diese breitere wissenschaftliche Weiterbildung nicht zufriedenstellend möglich.

Wenn aber eine Hochschule sich in stärkerem Maße auf die Befriedigung dieser wissenschaftlichen Weiterbildungsbedürfnisse berufstätiger Erwachsener einläßt, dann können sich daraus in der Tat *wesentliche Rückwirkungen auf die Hochschule* ergeben. Die wissenschaftliche Hochschule müßte sich *verstärkt den Problemen der außeruniversitären Welt*, besonders auch der kreativen Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden auf die sich zuspitzenden Probleme unserer Zeit stellen.

Gerade dagegen werden aber in der Diskussion immer wieder *kritisch zweifelnde Fragen* laut:

- „Sollte sich die wissenschaftliche Hochschule durch ein entsprechendes Engagement auf dem Feld einer stärker auf Praxisbedürfnisse und gesellschaftliche Probleme bezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung *von ihren traditionellen theoretisch-fachsystematischen Ausrichtungen in Forschung und Lehre abbringen* lassen?“
- „Kann die Wissenschaft überhaupt die *praktischen Problemlösungshilfen* bieten, die viele der berufstätigen Weiterbildungsinteressenten von ihr erwarten?“
- „Wird die Wissenschaft *durch solche Praxis- und Problemlösungsanforderungen nicht überfordert?*“
- „Führt ein stärkeres Sich-Einlassen der Hochschulen auf die akuten Probleme und Bedürfnisse der Bürger und des Gemeinwesens nicht dazu, daß die Hochschullehrer *ihre wissenschaftlichen Standards aufgeben* und daß sie sich auf Anforderungen einlassen, denen sie in wissenschaftlich zuverlässiger und verantwortlicher Weise gar nicht gerecht werden können?“



In diesem Zusammenhang werden auch Befürchtungen laut, die sich auf spezielle Rückwirkungen eines stärkeren Engagements in der wissenschaftlichen Weiterbildung auf die Rolle und das Selbstverständnis der Professoren beziehen:

In einer wissenschaftlichen Weiterbildung, die sich auf die konkreten Fragen und Probleme der erwachsenen Menschen in unserer Zeit einläßt, hat der Hochschullehrer nicht mehr die gleiche Autorität und Kompetenz und den gleichen Nimbus wie im Erststudium. Er muß sich auf ein stärker partnerschaftliches Verhältnis zu gestandenen Erwachsenen, die ihm oft an Erkenntnissen und Erfahrungen aus der Berufspraxis überlegen sind, einlassen. Hier treffen gleichsam zwei gleichgewichtige Kompetenzen aufeinander: die Berufserfahrungskompetenz der Weiterbildungsinteressenten und die wissenschaftliche Klärungskompetenz der Hochschullehrer. Und beide Partner können dabei voneinander lernen. D. h. aber: Der Professor muß sich auf einen Rollenwechsel einlassen – vom Dozenten zum Gesprächspartner, vom Lehrer zum Mitsucher, vom Curriculumplaner zum Arrangeur von Lerngelegenheiten entsprechend den Wünschen der Weiterbildungsinteressenten.

### 3. Abschließende Zusammenfassung

Vergegenwärtigen wir uns zum Schluß noch einmal einige Auswirkungen eines stärkeren Ausbaus der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung auf die Hochschulen:

- mehr Bedürfnisbezogenheit und Teilnehmerorientierung als Ausrichtung auf die Fachsystematik,
- mehr partnerschaftliches Voneinander-Lernen als Wahrung der Lehrautorität,
- mehr interdisziplinäre Konzentration auf die Lösung lebenspraktischer Probleme der außeruniversitären Umwelt als Rückzug in den Elfenbeinturm der reinen Grundlagenwissenschaft,
- mehr kurze, direkte, bausteinartige, problembezogene Informationsangebote als langatmige Studiengänge,
- mehr Praxisbezogenheit in Forschung und Lehre und
- mehr Kooperation mit anderen, auch nichtwissenschaftlichen Institutionen.

Dies alles bedeutet praktisch eine weitgehende Änderung unserer wissenschaftlichen Hochschulen. Wenn die wissenschaftlichen Hochschulen diese grundlegende Umstellung überhaupt schaffen werden, dann m. E. nur in enger Kooperation mit den Volkshochschulen, denen diese erwachsenenpädagogischen Prinzipien seit langem vertraut sind.

Solange die wissenschaftlichen Hochschulen diese Neubesinnung und diese Umstellung in Forschung und Lehre nicht leisten können, sollten sie sich m. E. aus der allgemeinen wissenschaftlichen Weiterbildung, die über das Kontaktstudium hinausgeht, heraushalten. Dies gilt besonders für eine Zeit, in der die wissenschaftlichen Hochschulen durch einen immer noch steigenden Andrang von Erststudenten überlastet sind.

Andererseits sollten wir uns aber in dieser Zeit ernsthaft mit den skizzierten wissenschaftsstrukturellen und wissenschaftsdidaktischen Problemen auseinandersetzen, damit am Ende der 80er Jahre die Voraussetzungen geschaffen sein werden für einen verstärkten „Service“ der wissenschaftlichen Weiterbildung. Die wissenschaftlichen Hochschulen können sich schließlich ihrer Verpflichtung auch zu einer direkteren Mitwirkung bei der Lösung der immer drängender werdenden gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, technischen, rechtlichen, sozialen, ökologischen, gesundheitlichen, pädagogischen und morali-

schen Zukunftsprobleme des Gemeinwesens – das die Hochschulen trägt – nicht entziehen, wenn sie nicht die Grundlagen ihrer Existenz gefährden wollen.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Günther Dohmen, Iglerslohstaffel 11, 7400 Tübingen

*Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung als Herausforderung für Wissenschaft und Praxis*

In dem mir gestellten Thema ist von Herausforderungen die Rede. Fühlt sich jemand in Wissenschaft oder Praxis durch die Beteiligung der Hochschulen an Veranstaltungen der Erwachsenenbildung herausgefordert? Die Antwort müßte – wie so oft – mehrschichtig ausfallen. Zunächst wird man eher auf Ambivalenz, auf weit gespannte Erwartungen bei wenigen und reservierte oder skeptische Zurückhaltung bei vielen stoßen. Ablehnungen gar äußern sich eher bedenklich als in scharfen Positionen. Aber selbst in den Formulierungen des Hochschulrahmengesetzes 1976 – im § 2 des HRG wird den Hochschulen erstmals die Aufgabe der Weiterbildung übertragen – drückt sich einiges von jener Ambivalenz aus: Die Hochschulen *dienen* dem weiterbildenden Studium, sie *beteiligen sich* an Veranstaltungen der Weiterbildung und sie *fördern* die Weiterbildung ihres Personals. Um Primärfunktionen der Hochschulen handelt es sich hier offenkundig nicht.

Dabei ist das alles keineswegs neu. Das weiterbildende Studium wird schon seit längerem diskutiert, wenn auch meistens unter der Bezeichnung Kontaktstudium. Über die Beteiligung der Hochschulen an Veranstaltungen der Weiterbildungseinrichtungen gibt es inzwischen umfangreiche Erfahrungen, selbst wenn die sich mehr an einzelnen Orten konzentriert haben. Sowohl am Ausgang des vorigen Jahrhunderts wie auch zwischen den Kriegen und ab 1955 mit Einrichtung der Seminarkurse in Göttingen und Berlin hat es Versuche und Ansätze gegeben, diese Beteiligung auch zu institutionalisieren. Freilich ist in Deutschland die Mitwirkung in der Weiterbildung bisher und überwiegend eine mehr private Angelegenheit der Wissenschaftler geblieben. Für die Weiterbildung des eigenen Personals hat eine Reihe von Hochschulen hochschuldidaktische Zentren eingerichtet, deren Wirkungen allerdings recht unterschiedlich beurteilt werden. Noch am ehesten könnte neu genannt werden die Aufgabe der Hochschulen, die Weiterbildung ihres nichtwissenschaftlichen Personals zu fördern. Nicht zuletzt aber hat sich in den letzten Jahren eine Reihe von Diskussionspositionen zunehmend geklärt.

1. Am 15. Februar 1982 hat das 136. Plenum der Westdeutschen Rektorenkonferenz eine ausführliche Stellungnahme zu Fragen von „Hochschule und Weiterbildung“ verabschiedet. Dies ist das erste Grundsatzpapier einer der großen westdeutschen Hochschulorganisationen zur Weiterbildung. Bisher war, wenn überhaupt, von seiten der Hochschulen nur beiläufig von Weiterbildung im Zusammenhang mit Wissenschaft und Hochschulen die Rede. Dieser Stellungnahme der Westdeutschen Rektorenkonferenz dürfte deshalb eine erhebliche Bedeutung beizumessen sein. Auch vom Wissenschaftsrat kann dem Vernehmen nach mit einer Stellungnahme zu diesem Thema in der nächsten Zeit gerechnet werden. Zunächst aber hat die WRK für die ganze Breite ihrer Mitgliedshochschulen die Diskussion eröffnet.

Die Westdeutsche Rektorenkonferenz hat sich in den letzten Jahren mehrfach veranlaßt gesehen, die Hochschulen vor allzu hohen Belastungen und vor einem Übermaß an Ansprüchen von außen zu warnen oder zu bewahren. Auf diesem Hintergrund bekommt

die Stellungnahme zum Verhältnis von Hochschulen und Weiterbildung, der das WRK-Plenum jetzt zugestimmt hat, ein zusätzliches Gewicht.

Das WRK-Papier ist kein Empfehlungspapier, sondern eher eine Bestandsaufnahme, obwohl etliche Vorschläge und Empfehlungen an die Hochschulen darin enthalten sind. Auf den vierzehn Seiten dieses Papiers – diese Ausführlichkeit ist bemerkenswert – wird zusammengefaßt all das vorgestellt, was zum Teil schon seit langem an Weiterbildung an den Hochschulen oder im Zusammenwirken mit ihnen geschieht. Charakteristisch ist im Gesamtduktus des Papiers die vorsichtige, behutsame Vorwärtsbewegung in ein neues Feld hinein; und insoweit handelt es sich um eine klare, positive Stellungnahme.

Durch das Hochschulrahmengesetz sind die Hochschulen offiziell als Veranstalter und Anbieter im Feld der institutionalisierten Weiterbildung mit Aufgaben versehen worden. Die Westdeutsche Rektorenkonferenz stellt nun die Hochschulen in dieser ihren neuen Rolle vor und führt sie gleichsam in die Gesellschaft der bisherigen Institutionen ein. Gerade auch gegenüber den älteren Trägern und Einrichtungen der Weiterbildung erscheint wichtig, wie die WRK die Hochschulen hier einführt:

„Aufgrund der ständig wachsenden und wechselnden beruflichen und gesellschaftlichen Anforderungen ist die Weiterbildung zu einem wesentlichen Postulat der Bildungspolitik geworden. Die Hochschulen sind bereit, in Erfüllung des gesetzlichen Auftrages im Rahmen ihrer Möglichkeiten ihren Beitrag dazu zu leisten, ohne in Konkurrenz zu anderen Weiterbildungsträgern treten zu wollen, die bereits über langjährige Erfahrungen in diesem Bereich verfügen. Die Hochschulen sind zur Kooperation mit den anderen Trägern und Einrichtungen der Weiterbildung bereit.“

In realistischer Einschätzung der derzeitigen Möglichkeiten an den Hochschulen wird freilich auch allzu großem Optimismus vorgebaut:

„Forschung und Lehre sind die Hauptaufgaben der Hochschulen und dürfen nicht vernachlässigt werden. Dennoch müssen die Hochschulen sich Gedanken über die Möglichkeiten der Mitwirkung an der Weiterbildung machen.“

In Abgrenzung zur Weiterbildung außerhalb der Hochschulen spricht die WRK im Bereich der Hochschulen einheitlich von wissenschaftlicher Weiterbildung. Damit dürfte zunächst nur eine Kompetenzabgrenzung gemeint sein. Aber es wird auch eine Verantwortung übernommen: „Die wissenschaftliche Weiterbildung ist eine Aufgabe der Hochschulen, sie übernehmen durch ihre Organe die Verantwortung dafür.“

Als nähere Bestimmung dessen, was die WRK unter wissenschaftlicher Weiterbildung verstehen will, heißt es:

„Wissenschaftliche Weiterbildung bietet den Teilnehmern Gelegenheit, sich gründlich und systematisch unter Anleitung von Hochschullehrkräften mit eigenem Studium in einem Sachgebiet fortzubilden und die neuere Entwicklung der Forschung kennenzulernen. Wissenschaftliche Weiterbildung dient dem Erwerb neuer fachlicher Kenntnisse und Methoden. Somit kann sie zur Wahrung oder Hebung eines einmal erworbenen Qualifikationsniveaus beitragen und Befähigungen zur Erfüllung wachsender und veränderter Anforderungen, zum Beispiel auf dem Arbeitsmarkt, vermitteln. Wissenschaftliche Weiterbildung orientiert sich an der Entwicklung der Wissenschaft, aber auch an jeweils zuzuordnenden Berufs- und Tätigkeitsfeldern.“

Nach dem Wortlaut dieser WRK-Stellungnahme sind die Hochschulen bereit – und zwar insgesamt und ohne Einschränkung – Zuständigkeit und die Verantwortung für das weiterbildende und Kontaktstudium zu übernehmen, also für die Weiterbildung von Hochschulabsolventen. Aber auch für die Beteiligung der Hochschulen an Veranstaltungen anderer Träger der Weiterbildung sollen die Hochschulen die inhaltlich-fachliche Verantwortung übernehmen.

„Bei der Mitwirkung an Veranstaltungen der Weiterbildung sind die Hochschulen in der Regel nicht selbst Veranstalter, sondern beteiligen sich in Zusammenarbeit mit den anderen Trägern und Einrichtungen der Erwachsenenbildung an deren Veranstaltungen. Durch die Mitarbeit der Hochschulen an der Erwachsenenbildung in Form von Seminarkursen sind in mehr als zwanzig Jahren umfangreiche Erfahrungen gesammelt worden. Auch für andere Mitwirkungsformen der Hochschulen an der Erwachsenenbildung liegen inzwischen Erfahrungen vor. Als nützlich haben sich dabei die Kontaktstellen für wissenschaftliche Weiterbildung erwiesen.“

Die Zulassungsbedingungen für das weiterbildende Studium sind lange umstritten gewesen. Daß die WRK hier keine Lösung im Sinne einer besonders großzügigen Öffnung des Hochschulzugangs vorschlagen würde, überrascht nicht. Die WRK hat dazu eine sehr offene Formulierung gewählt: „Zulassungskriterien und Dauer des weiterbildenden Studiums entscheiden sich von Fach zu Fach, von Hochschule zu Hochschule und richten sich nach dem Ziel des Studiums. Es ist aber wünschenswert, daß die zeitlichen und inhaltlichen Bestimmungen in einer gleichen Fachrichtung einander an den Hochschulen entsprechen.“

An einer Stelle hat die WRK deutlich ihre Bedenken formuliert, und zwar sehr zu Recht:

„Mit Bedenken beobachten die Hochschulen zum Beispiel zunehmende Tendenzen, Veranstaltungen der Lehrerfort- und -weiterbildung in spezielle Einrichtungen mit hauptberuflichen Lehrern zu verlagern, die den Weisungen der Schulbehörden unterstehen. Für die Weiterbildung von Lehrern zur Erweiterung ihrer fachlichen Qualifikation und Lehrbefähigung sind auch bei Zusatz- oder Ergänzungsstudien unzweifelhaft die Hochschulen zuständig, da es sich dabei um wissenschaftliche Ausbildungsgänge handelt. Wenn der wissenschaftliche Charakter der Lehrerausbildung gewahrt bleiben soll, muß auch jede Qualifikationserweiterung in Form eines wissenschaftlichen Studiums vor sich gehen.“

Aufs ganze gesehen ist dieses Positionspapier der Westdeutschen Rektorenkonferenz eine wichtige Wegmarke. Der Beschluß dürfte der WRK nicht ganz leichtgefallen sein. Nach langer Beratungszeit ist bei der Verabschiedung dieses Papiers eine weitere Überarbeitung beschlossen worden. Insbesondere geht es darum, daß die Aufgaben und Beiträge der Fachhochschulen in der wissenschaftlichen Weiterbildung nicht außerhalb des Blickfeldes bleiben. Nicht zuletzt ist an dem WRK-Papier bemerkenswert, daß die ganze Breite der bisher vorhandenen Möglichkeiten der wissenschaftlichen Weiterbildung einbezogen wird: das weiterbildende Studium und das Kontaktstudium, die Beteiligung der Hochschulen an der Weiterbildung anderer Weiterbildungsträger wie auch an den Weiterbildungsmaßnahmen von Firmen, das Fernstudium und das Studium im Medienverbund, die Weiterbildung des eigenen wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Personals; außerdem werden die Hochschulangebote des Zusatz-, Ergänzungs- und Aufbaustudiums mit in dieses Feld von verwandten, aber untereinander und vom weiterbildenden Studium zu unterscheidenden Kategorien aufgenommen. Absicht der Westdeutschen Rektorenkonferenz ist es ganz offenkundig, die Vielfalt in der Breite der Möglichkeiten zu erhalten und weiterzuentwickeln. Dabei wird mehrfach betont, daß die Kooperation mit den schon lange vorhandenen Einrichtungen der Erwachsenenbildung unerläßlich sei.

2. Die Hochschulen sind neue selbständige Anbieter und Veranstalter in dem Feld der Weiterbildung. Die WRK hat sich für die Kooperation mit den vorhandenen Einrichtungen und Trägern entschieden und will es vermeiden, zu ihnen in Konkurrenz zu treten. Werden die einzelnen Hochschulen oder andere Wissenschaftsorganisationen es genauso halten? Werden sie sich möglicherweise mehr von der Konkurrenz als von der Kooperation versprechen? Das würde eine weitgehende und schwerwiegende Änderung der deutschen Weiterbildungslandschaft zur Folge haben. Aber es ist nicht auszuschließen,

daß diese Vorstellungen von der Konkurrenz der Hochschulen zu den anderen Weiterbildungseinrichtungen allmählich die Überhand gewinnen. Jedenfalls scheinen sie der Weiterbildungskommission des Wissenschaftsrates nicht ganz fernzuliegen.

Bei der Wahrnehmung allgemeiner und öffentlicher Aufgaben gelten derzeit noch bestimmte Arbeitsteilungen und Kompetenzabgrenzungen, die meistens auch rechtlich abgestützt sind. Dieses System der Arbeits- und Kompetenzteilung ist zweifellos stark durchsetzt von ganz unterschiedlichen ständischen Elementen und Relikten. Und es ist mit so etwas wie Privilegien verbunden, die dann, wenn sie von anderen kritisiert werden, auch gern Monopole genannt werden, ob nun zu Recht oder zu Unrecht. So muß der Staat nach preußischer Tradition den schulpflichtigen Kindern die Möglichkeit zum geregelten Schulbesuch schaffen. Das bringt für den Staat aber auch mit sich das Privileg auf Erteilung von normierten Schulabschlüssen. Die Hochschulen haben das Diplomierungsprivileg und die wissenschaftlichen Hochschulen das Privileg der Promotion und Habilitation. Freilich haben sie das Recht, auch die wissenschaftlichen Studien frei anbieten zu können, inzwischen zumindest partiell an den Staat mit seinen Genehmigungsvorbehalten für die Studiengänge verloren. Die öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten besitzen noch das Privileg zur Ausstrahlung von Rundfunk- und Fernsehsendungen, aber die Hemmschwelle, dieses Privileg anzuerkennen, ist inzwischen gefallen.

Auf dem Feld der Weiterbildung sind die Arbeits- und Kompetenzteilungen schon bisher nicht sehr stabil und wirksam gewesen. Aber sie hatten doch eine gewisse normierende Kraft. Wenn jetzt auch die Hochschulen auf diesem Feld als Konkurrenten auftreten würden, so würden auch jene schwachen Arbeits- und Kompetenzteilungen gänzlich hinfällig werden. Man kann sich vorstellen, daß Hochschulen, wenn es ihnen möglicherweise in Zukunft einmal an Erststudenten mangeln wird, nicht nur Studiengänge für die Erstausbildung und bestimmte Studiengänge für die Weiterbildung anbieten, sondern im Prinzip alles, was sie können – Hochschulen können alles –, daß sie also alles, wofür sie Abnehmer finden, auch anbieten. Wenn der Vergleich auch nicht genau stimmt, so bietet sich doch an der Hinweis auf die Rundfunkanstalten, denen gegenüber die Hemmschwelle, daß bestimmte allgemein wichtige Funktionen in der Gesellschaft für öffentlich-rechtliche und damit öffentlich kontrollierte Einrichtungen reserviert werden, gefallen ist. Hier beginnt jetzt jeder, der Interesse und das erforderliche Geld hat, Anspruch zu erheben auf Sendefrequenzen bzw. Kabelanschlüsse. Die Tendenz zur Privatisierung öffentlicher Aufgaben greift jedoch auch in den Schul- und in den Hochschulbereich über. In der Weiterbildung gibt es ohnehin schon zahlreiche privat-kommerzielle Anbieter. Wenn die Hochschulen nicht mit spezifischen Ergänzungen, sondern mit einem breiten Angebot auf diesem Feld als Konkurrent auftreten würden, stände zu befürchten, daß der Konkurrenzkampf in voller Schärfe zwischen ungleichgewichtigen Konkurrenten losbrechen würde. Hier kommt eine Herausforderung besonderer Art auf die Hochschulen zu.

3. Wissenschaftliche Weiterbildung kann – ähnlich wie die Westdeutsche Rektorenkonferenz das umrissen hat – eine eigene Aktivität der Hochschule zum Beispiel in Gestalt weiterbildender Studiengänge sein, sich aber auch als Beteiligung der Hochschule an der allgemeinen Erwachsenenbildung darstellen. Grundsatz ist dabei, daß die Hochschule im einen wie im anderen Fall die inhaltlich-fachliche Verantwortung für diese wissenschaftliche Weiterbildung übernimmt.

Um zu dieser Verantwortung stehen zu können, müssen – das ist beinahe selbstverständlich – in der wissenschaftlichen Weiterbildung die wesentlichen Bedingungen und Anfor-

derungen wissenschaftlichen Arbeitens erfüllt sein. Nur sind diese Anforderungen schwer als Regeln zu formalisieren. Hochschulen können ihre Verantwortung meistens nur in der Weise wahrnehmen, daß sie eine Kommission, zum Beispiel eine Senatskommission, dafür einsetzen, die über die Aktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung wacht. Aus den bisherigen Erfahrungen läßt sich als eine der wenigen möglichen Regeln für solche Kommissionstätigkeit festlegen, daß die Hochschule für ihre Aktivitäten in der wissenschaftlichen Weiterbildung die gleichen Qualifikationen und Anforderungen voraussetzt, die für Lehre und Lehrtätigkeit innerhalb der Hochschule gelten. In der wissenschaftlichen Weiterbildung können also in der Regel nur diejenigen lehren, die von den Hochschulen mit der selbständigen Wahrnehmung von Lehraufgaben betraut sind. Ein weiteres Kriterium könnte sein, daß ein Weiterbildungsangebot aus dem unmittelbaren Forschungs- und Lehrgebiet des jeweiligen Wissenschaftlers oder einer Gruppe von Wissenschaftlern stammt oder vielleicht dort überhaupt erst entstanden ist. Es muß sich also immer um Wissenschaft „aus erster Hand“ handeln. Was Wissenschaft ist, läßt sich schwerlich abgrenzungswirksam bestimmen, dagegen schon eher, ob etwas direkt im Prozeß von Forschung und Lehre an der Hochschule entstanden ist oder aus zweiter Hand stammt. Als selbstverständlich ist ebenfalls anzusehen, daß für die wissenschaftliche Weiterbildung die allgemeinen Methodenregeln der Wissenschaften gelten. Aber darin steckt mehr ein moralisches Postulat als eine kontrollierbare Regel. Denn die für die Hochschule geforderte Methodenvielfalt erstreckt sich auch auf die wissenschaftliche Weiterbildung.

Wichtiger als alle Überlegungen zu abgrenzenden Kriterien ist jedoch, daß mit dem Wortgebrauch „wissenschaftliche Weiterbildung“ auf keinen Fall ein Gegensatz zu einer „unwissenschaftlichen“ – wie man früher sagte, „volkstümlichen“ Weiterbildung oder „Volksbildung“ konstruiert werden sollte. Dieser Gegensatz hat in der deutschen Tradition einmal eine große Rolle gespielt. Die aktive Mitwirkung der Hochschulen und der dort arbeitenden Wissenschaftler an der Weiterbildung sollte auch die noch vorhandenen Reste solcher Vorstellungen schließlich als unsinnig erweisen.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Hans-Dietrich Raapke, Tuchtweg 19a, 2900 Oldenburg.

# Prävention – Zauberwort für gesellschaftliche Veränderung oder neue Form der Sozialkontrolle?

HANS-UWE OTTO

## *Einleitung zur Fragestellung des Symposiums*

In vielen Bereichen des sozialen Sektors scheinen die traditionellen Institutionen immer weniger in der Lage zu sein, bisher erbrachte Leistungen zu garantieren. Dies gilt für die öffentliche Form repressiver, korrekativer oder administrativer Eingriffe ebenso wie für die professionelle, auf (Experten-)Wissen und Statuslegitimation begründete (Be-)Handlungskompetenz. Zumindest seit dem Ende der Periode genereller Expansion, signalisiert durch den Erdölschock der Jahre 1973/74, und seit Beginn einer tiefgreifenden Infragestellung dessen, was als Fortschritt gelten kann, wird aus struktur- und gesellschaftspolitischen Konfliktlagen eine Umorientierung der gängigen Interventionsmuster im sozialen Sektor – wenngleich aus unterschiedlichen gesellschaftlichen Entwicklungsperspektiven motiviert – unstrittig als notwendig erachtet und eine strategische Lösung immer deutlicher, die, bündig formuliert, als die „präventive Wende“ der sozialen Dienstleistung umschrieben werden kann. So wird beispielsweise in der Sozialpolitik, im Gesundheitswesen, in der Kriminalpolitik und nicht zuletzt auch in der Sozialarbeit/-pädagogik sowohl aus Gründen der Kostenexplosion einerseits als auch aus den Überlegungen zu einem um die soziale und emanzipatorische Dimension erweiterten Fortschrittsbegriff immer stärker mit der Formel von der „vorausgreifenden Bearbeitung der Probleme“ operiert.

Für die Verfechter von Präventionsmaßnahmen verbindet sich mit diesem programmatischen Ansatz eine Chance, institutionalisierte, oft willkürliche Lösungsprozeduren zugunsten aktiver, selbstverantworteter Bewältigungsformen und alltagsweltlicher Erfahrungsmuster abzubauen und damit auch eine veränderte Sichtweise des traditionell hierarchisierten Verhältnisses zwischen professioneller- und Laienkompetenz zu stützen, für die „Alltagsorientierung“ und „Wissenschaftsorientierung“ keine konträren Perspektiven mit sich wechselseitig ausschließenden Geltungsbereichen sind, sondern vielmehr in einem dialektischen Bezug zueinander stehen. Diese Tendenz in der Einschätzung von Präventionsprogrammen verbindet sich in ihrer radikalsten Version mit einer, klassen- und schichtenspezifischen Benachteiligung kompensierenden, sozialen Lebenslagenpolitik als Chance zu einer gesellschaftlichen Veränderung.

Präventive Strategien sind in der Regel nicht in der Lage, ihren Doppelcharakter abzulegen. Im günstigsten Fall ist es möglich, mit ihnen die spezifischen Bedürfnisse von „Klienten“ früher und genauer zu erkennen und situativ zu befriedigen. Andererseits werden auf diese Weise weitreichende Möglichkeiten der „permissiven“ Kontrolle eröffnet, die sich auf eine Informationssammlung vor Ort stützen kann. Notwendig ist in dieser Diskussion daher auf jeden Fall eine genauere, d. h. kritische Betrachtung der verwandten Präventionsbegriffe. Prävention wird in der vorherrschenden Verwendungsweise generell in Primär-, Sekundär- und Tertiär-Prävention aufgefächert und bezeichnet dabei jeweils den Zeitpunkt, zu dem in eine Problementwicklung eingegriffen wird, wobei der Begriff immer eher subjektorientiert ist, d. h. die „Klientenkarriere“ in den Mittelpunkt stellt. Prävention konzentriert sich damit auf die Folgen, nicht auf die Verursachung



der Auffälligkeiten und der Abweichungsproblematik. Damit wird die Vorstellung von „vorbeugen“ in einer spezifischen Richtung interpretiert, die durch den individuellen Verhaltensbereich markiert ist. Diese auch als personale Prävention zu beschreibende Form einer Intervention sieht den Menschen als Risikofaktor und abstrahiert von den Überlegungen einer institutionellen Prävention, die bei den verursachenden Lebensbedingungen ansetzt.

Beachtenswert ist, daß die Forderung nach institutioneller Prävention in der Öffentlichkeit wenig Widerhall findet, während die personale Prävention umfassend aufgegriffen wird. In diesem Bereich konzentriert sich auch und gerade die deutliche Masse der präventiven Überlegungen und Programme im Bereich der Sozialarbeit/-pädagogik, die überwiegend dazu neigt, das Ziel einer nicht symbolischen Präventionsstrategie, also die Veränderung problemproduzierender Lebens- und Arbeitsbedingungen, „subjektorientiert“ zu überformen. Wir stehen daher in diesem Zusammenhang vor der Notwendigkeit, die bekannten Berufsschablonen und ihre typischen Interventionsmuster in der Konventionalität ihrer Begründung und ihres Zugriffs zu restrukturieren, und zwar sowohl in ihrem berufsstrategischen als auch in ihrem theoriepolitischen und methoden-praktischen Legitimitätszuschnitt auf die gesellschaftlichen Kräftekonstellationen und einer damit verbundenen vorherrschenden Normalisierungsideologie als Eingliederungsorientierung von Sozialarbeit/-pädagogik. Prävention als eine Form symbolischer Politik wirkt dethematisierend auf Konfliktzusammenhänge und fördert nach Meinung der Kritiker mit dem frühzeitigen datenmäßig-computerisierten und dem daran orientierten pädagogischen Zugriff auf das Subjekt sowie durch eine sich quasi selbststeuernde und damit stärker abstrakten Kriterien als der materiellen Hilfsbedürftigkeit folgenden Institutionalisierung von Prävention nur eine weitere Kolonialisierung der Lebenswelt. Die gesellschaftliche Gefahrengrenze der Prävention liegt dieser Kritik zufolge in der Veralltäglichen ihres Zugriffs bzw. in der Normalisierung ihrer Kontrolldispositive. Es gilt daher, für den Bereich der Sozialarbeit/Sozialpädagogik die Logik einer so funktionalisierten Prävention zu erkennen, die die bereits in der Genese der Problemdefinitionen angelegte Ambivalenz zwischen objektiven Bedingungen und subjektiven Dispositionen einseitig im Sinne einer pädagogischen Lösung politischer Konflikte auflöst und somit tendenziell die Opfer zu Schuldigen macht.

Das Symposium wurde von einer Podiumsrunde strukturiert, an denen folgende Kolleginnen und Kollegen teilnahmen: PETER GROSS/Universität Bamberg (Über die Präventivwirkung des Nichtwissens), NORBERT HERRIGER/Universität-Gesamthochschule Wuppertal (Präventive Jugendkontrolle), HEINRICH KUPFFER/Päd. Hochschule Kiel (Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik), BERND RÖHRL/Universität Heidelberg (Prävention als Kompetenzentwicklung und Umweltänderung aus psychologischer Sicht: Ergänzung oder Alternative?), BARBARA RIEDMÜLLER/Universität München (Über Formen der Organisierung und Institutionalisierung von präventiven Strategien), WIEBKE STEFFEN/Bayrisches Landeskriminalamt München (Prävention als „vornehmste Aufgabe“ der Polizei – Verpolizeilichung des Alltags?). Die folgenden Positionen werden im Sinne einer exemplarischen Problematisierung der Leitfrage dokumentiert.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Hans-Uwe Otto, Fakultät f. Pädagogik, Universität Bielefeld, Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1

*Über die Präventivwirkung des Nichtwissens – Popitz revisited*

Vor nun 15 Jahren hat HEINRICH POPITZ eine kleine Arbeit mit dem Titel „Über die Präventivwirkung des Nichtwissens“ veröffentlicht. Er illustriert das ihn beschäftigende Thema mit einigen Passagen von WILLIAM MAKEPEACE THACKERAY (1811–1863):

„Stellen Sie sich einmal vor, daß jeder, der ein Unrecht begeht, entdeckt und entsprechend bestraft wird. Denken Sie an all die Buben in allen Schulen, die verbleut werden müßten; und dann die Lehrer und dann den Rektor. ... Stellen Sie sich den Oberbefehlshaber vor, in Ketten gelegt, nachdem er vorher die Abstrafung der gesamten Armee überwacht hat. Kaum hätte der Geistliche sein ‚peccavi‘ gerufen, würden wir den Bischof ergreifen und ihm einige Dutzend verabreichen. (Ich sehe meinen Lord Bischof von Double-Gloucester in einer höchst unbequemen Positur auf seinem höchstehrwürdigen Sessel sitzen.) Nachdem der Bischof dran war, wie wäre es mit dem Würdenträger, der ihn ernannt hat? ... Die Prügelei ist zu schrecklich. Die Hand erlahmt, entsetzt über die vielen Rohre, die sie schneiden und schwingen muß. Wie froh bin ich, daß wir *nicht* alle entdeckt werden, ich wiederhole es, – und meine lieben Brüder, ich protestiere dagegen, daß wir bekommen, was wir verdienen ...

... Was für eine wundervolle, eine schöne Fürsorge der Natur, daß das weibliche Geschlecht meist nicht geschmückt ist mit der Begabung, uns zu entlarven. ... Möchten Sie, daß Ihre Frau und Ihre Kinder Sie so kennen, wie Sie sind, und Sie präzise nach Ihrem Wert würdigen? Wenn ja – mein lieber Freund: Sie werden in einem tristen Hause wohnen, und frostig wird Ihr trautes Heim sein. ... Du bildest Dir doch nicht ein, daß Du so *bist*, wie Du ihnen erscheinst. Nicht doch, mein Guter! Gib diese monströse Einbildung auf und sei dankbar, daß *sie* nicht Bescheid wissen.“ (POPITZ 1968, S. 4f.)

POPITZ bezeichnet diese Gesellschaft mit THACKERAY als schrecklich-unmögliche Gesellschaft. Er schließt seine lehrreiche Abhandlung mit den Worten: „Die Strafe kann ihre soziale Wirksamkeit nur bewahren, solange die Mehrheit nicht ‚bekommt, was sie verdient‘. Auch die Präventivwirkung der Strafe bleibt nur bestehen, solange die Generalprävention der Dunkelziffer erhalten bleibt. Glanz und Elend der Strafe beruhen auf ‚der wundervollen, der schönen Fürsorge der Natur‘, der wir es verdanken, ‚daß sie nicht Bescheid wissen‘ – oder doch sehr wenig“ (ebd., S. 20). Ist die Natur mit uns weiterhin so fürsorglich? Ich weiß es nicht. Vielleicht weiß unterdessen die Gesellschaft in ihren weit verzweigten Apparaturen mehr über uns, als wir uns denken lassen! Geben wir uns aber bezüglich dieser Frage auch mit der wundervoll inhaltsleeren Vermutung zufrieden, welche POPITZ von MERTON übernimmt, daß es bezüglich der Kriminalität für jede soziale Struktur so etwas wie ein funktionales Optimum der Verhaltenstransparenz gebe, daß Wissen von Schuld und Unschuld so weit und so tief getrieben werde, wie es die Gesellschaft gerade verlangt.

In einem anderen Bereich unseres Lebens scheinen Natur und Gesellschaft freilich zu *wenig* fürsorglich zu sein – und täte es offenbar not, die Dunkelziffern schleunigst aufzuklären. Ich meine nicht, die Kriminalität, *sondern die Morbidität*. Wäre es nicht notwendig, daß man über die Art, das Ausmaß und die Verteilung von Krankheiten besser und definitiv Bescheid wüßte? Und wäre es nicht notwendig, daß man dies für jeden Einzelnen wüßte und es jeder Einzelne für sich wüßte, eben damit man ihn oder damit er sich auch behandeln lassen könnte? Es ist leicht einzusehen, daß hier die ganze Frage der

Wünschbarkeit nach Aufklärung etwas anders gelagert ist als bei der Kriminalität. Dunkelziffern bezüglich der Morbidität scheint es nämlich in einem geradezu dramatischen Ausmaß zu geben. Besonders häufig genannt werden von diesen still unter Wasser liegenden Eisbergen von behandlungsbedürftigen Krankheiten die Zahlen über psychische und psychosoziale Leiden. Besonders erschreckend sind die Untersuchungen über das wahre Vorkommen von somatisch-organischen behandlungsbedürftigen Krankheiten. In der Baden-Württembergischen Vorsorgeuntersuchung wurden bei über 60% von Männern, über 70% von Frauen medizinische Maßnahmen für erforderlich gehalten bzw. behandlungsbedürftige Krankheiten gefunden (MODELL 1971, S. 10). Bereits will man die Reihenuntersuchungen wieder aufgeben, da es deren systemimmanente Eigentümlichkeit zu sein scheint, jeden Gesunden in einen Kranken zu verwandeln.

Diese Zahlen über die Behandlungsbedürftigkeit der Gesamtbevölkerung werden in jüngster Zeit sukzessive ergänzt durch aus dem Ausland importierte und auf die hiesigen Verhältnisse übertragene Zahlen über die Größenordnung der medizinischen Selbstbehandlung (vgl. FRYERS 1977).  $\frac{2}{3}$  bis  $\frac{3}{4}$  aller Krankheiten verbleiben danach im Laiensystem und werden dort auch schlecht und recht kuriert. Aber das gesundheitliche Elend scheint damit noch größer zu werden. Das Normale ist ganz offenbar die Ausnahme und das Pathologische die Norm – wenn man nur genau genug hinsieht. Und: Soll man hier nicht genau hinsehen? Dieser Frage entsprechend habe ich kurzerhand die Passagen von THACKERAY so abgeändert, als würde in ihnen eine Gesellschaft geschildert, in der die Menschen wechselseitig alles voneinander herausfinden, nicht bezüglich der Gesetzesbrecher freilich, sondern der Kranken und Krankheiten. Das liest sich dann so:

„Stellen Sie sich einmal vor, daß jeder, der auch nur die geringsten Anzeichen von Krankheit zeigt, gesucht, entdeckt und vorausgreifend behandelt wird. Denken Sie an all die Kinder in allen Familien, die bearbeitet werden müßten; und dann die Eltern und dann der Hausarzt... Stellen Sie sich auch den Oberarzt vor, ins Bett gelegt, nachdem er vorher die Behandlung der gesamten Bevölkerung überwacht hat. Kaum hätte er sein ‚krank‘ gerufen, würden wir ihn ergreifen und ihn ebenfalls ins Bett legen. Nachdem der Chefarzt dran war, wie wäre es mit der Behörde, die ihn ernannt hat? ... Die Heilerei ist zu schrecklich. Die Hand erlahmt, entsetzt über die vielen Krankheiten und krankmachenden Faktoren, die sich bei genauerem Zusehen zeigen. – Wie froh bin ich, daß wir nicht alle entdeckt werden, ich wiederhole es –, und meine lieben Brüder, ich protestiere dagegen, daß wir bekommen, was wir verdienen...“

... Was für eine wundervolle, eine schöne Fürsorge der Natur, daß nicht alle geschmückt sind mit der Begabung, ihre eigenen, die Krankheiten anderer und die krankmachenden Faktoren in ihrer Umwelt zu entlarven... Möchten Sie, daß Ihre Frau und Ihre Kinder Sie so kennen, wie Sie sind, und präzise nach Ihrer Gesundheit würdigen? Wenn ja – mein lieber Freund: Sie werden in einem tristen Haus wohnen, und frostig wird Ihr trautes Heim sein... Du bildest Dir doch nicht ein, daß Du so bist, wie Du ihnen erscheinst. Nicht doch mein Guter! Gib diese monströse Einbildung auf und sei dankbar, daß sie nicht Bescheid wissen.“ (vgl. THACKERAY 1869)

Diese Paraphrase THACKERAYS stellt die vorherigen Überlegungen zur Erwünschtheit der Aufklärung in Frage. Es stellen sich Zweifel ein. POPITZ nennt THACKERAYS über die Kriminalität voll informierte Gesellschaft nicht nur eine zweifelhafte, sondern eine „schrecklich-unmögliche“ Gesellschaft. Ob die hinsichtlich ihrer Morbidität voll informierte Gesellschaft nun in höchstem Maße erwünscht, oder aber unmöglich und schrecklich wäre – diese Frage ist mein Ausgangspunkt.

Verbleiben wir, bevor wir zum Seziermesser greifen, im Summarisch-Assoziativen! Zunächst ist ja Gesundheit das höchste Gut. Krankheit beeinträchtigt, ist eine Minderung des Lebens. Gesundheit heißt, auf der Höhe des Lebensvollzuges zu sein. Dem gemäß müßte eine totale Transparenz hinsichtlich der Krankheiten eine Vorbedingung der

Gesundheit sein. Offenbar ist es aber nicht so einfach. Ist man zum Beispiel krank, wenn man sich gesund fühlt (aber objektive Anzeichen von Krankheiten hat)? Und ist man umgekehrt krank, wenn man sich krank fühlt, aber keine Anzeichen von Krankheiten zeigt? Schon diese beiden Fragen, die übrigens den akademischen Beginn der bundesrepublikanischen Beschäftigung mit der Gesundheitspolitik markieren, zeigen, daß man sich in ein ziemlich schwieriges Gelände hineinbegeben muß. Offenbar muß man unterscheiden zwischen sich-krank-fühlen und krank-sein und ebenso zwischen sich-gesund-fühlen und gesund-sein (vgl. FERBER 1971). Fragen wir ebenso naiv weiter. Stimmt es denn immer, daß Krankheit eine Minderung des Lebens bedeutet? Ist die Krankheit nicht eine besondere und vielleicht existenziell wichtige Seinsweise? Hatte NOVALIS recht, wenn er im kranken Menschen ein Ausgezeichnetsein vor anderen Lebewesen sah (zit. in LEIBBRAND 1939, S. 16), oder RÖSSLER, wenn er sagt: „Gesundheit ist nicht die Abwesenheit von Krankheit, sondern vielmehr die Kraft, mit ihr zu leben“ (vgl. auch GOLDSCHMIDT). Muß also Krankheit um jeden Preis verhindert werden? Oder ist es eine großtuerische Blasphemie, Gesundheit und Krankheit als gleichberechtigte Möglichkeit des Daseins anzusehen? Stellen wir uns aber dem Problem in einer systematischeren Weise. Die schrecklich-unmögliche Gesellschaft, in der das ganze Ausmaß an Krankheiten bekannt und jedermann einer entsprechenden Therapie zugeführt wird, beruht auf drei fragwürdigen Unterstellungen, die in einem implikatorischen Zusammenhang stehen.

In bezug auf die *erste Unterstellung* in meiner Leseart der therapeutischen Vision THACKERAYS kann ich mich kurz fassen. Unterstellt wird eine Gesellschaft vollständiger Verhaltenstransparenz der Mitglieder einer Gesellschaft. In der Kritik dieser Perfektionsannahme kann man weitgehend den von POPITZ vorgebrachten Argumenten folgen. Er unterscheidet eine psychische und organisatorische Sperre, die gegen eine vollkommen transparente Gesellschaft sprechen. Die psychische Sperre besteht nach POPITZ in einem Desinteresse und auch Unbehagen der Betroffenen, alles zu wissen. Wir hätten uns weitgehend an die Abkapselung der Kernfamilie mit ihrem Innenraum des Privaten gewöhnt, an die moderne Form von Geheimbündelei. Vielleicht muß man hinzufügen, daß es wohl so etwas wie eine Ökonomie des Wissens gibt, die jeder Einzelne einhalten muß: Je mehr ich in einem Bereich weiß, um so dümmer bin ich in anderen. Die organisatorische Sperre eines derartigen Systems besteht andererseits in den vorderhand noch ungenügenden technischen Mitteln und den entsprechenden Kosten, gewissermaßen von jeder Person ihr krankheitsrelevantes Phantombild anzufertigen, zu speichern und ständig auf dem neuesten Stand zu halten. POPITZ unterschlägt freilich eine in diesem Zusammenhang wichtige Frage, nämlich, ob es nicht denkbar wäre, daß eine organisierte Gruppe sich auf die Vervollkommnung dieses Wissens spezialisiert, ein Monopol in Anspruch nimmt, es für die anderen zu wissen, wie es um sie steht, und es zugleich zu verbieten, dieses Wissen selbst jenen, die es betrifft, weiterzugeben. Es stellt sich mithin die etwas komplexere Frage, ob diese Transparenz z.B. von den die Krankheiten verwaltenden Professionen in Anspruch genommen wird und die Tatsache eines schlecht fundierten Wissens durch eben dieses Monopol kaschiert wird. Wenn man dem prinzipiellen Einwand von POPITZ auch folgen kann, also eine Gesellschaft mit vollkommener Transparenz all ihrer Mitglieder als unmöglich ansehen muß, so ist es doch annehmbar, daß eine Gruppe so tun könnte, als wäre sie im Besitz dieses Wissens und als wäre auch die Grenze genau zu bestimmen, wo Gesundheit aufhört und Krankheit beginnt.

Befassen wir uns aber mit der *zweiten Unterstellung* in meiner Version von THACKERAYS unmöglich-schrecklicher Gesellschaft. In dieser Version wird nicht nur jeder, der krank

ist, ertappt, sondern auch seiner Heilung zugeführt. Diese zweite Unterstellung steht mit der ersten ebenfalls in einem direkten Zusammenhang, weil Krankheit versicherungsrechtlich ja durch „Behandlungsbedürftigkeit“ erst recht definiert ist. Genau genommen ist es sogar umgekehrt: Versicherungsrechtlich krank ist, wer behandlungsbedürftig ist. Dazu wäre viel zu sagen, auch zur Tatsache, daß es unheilbar Kranke gibt oder Gesunde, die gern krank sind, und Kranke, die es bleiben möchten etc. Aber folgen wir unserer Version bzw. Unterstellung: Jeder der krank ist, wird therapiert. Fraglich ist, ob dieser Grundsatz in einer Gesellschaft, in welcher die Klientel deckungsgleich mit der gesamten Bevölkerung ist, auch durchführbar wäre. Zunächst würde dies eine unvorstellbare Ausweitung des medizinisch-therapeutischen Apparates bedingen. Das wäre – unter den gegebenen Voraussetzungen – völlig undenkbar und schon gar nicht finanzierbar. Weitergehend wäre der Einwand, daß die voll durchgezogene therapeutische Idee einen tiefgreifenden Wandel in der Einstellung zur Gesundheit voraussetzen würde. Die Heilung müßte in die Hände von dafür zuständigen Professionen gelegt werden, da die meisten Krankheiten ja vom Laien gar nicht mehr zu diagnostizieren wären. Auch die sog. Selbsthilfe müßte – noch stärker, als sie das leider bislang schon tut – die professionelle Definitionsmacht anerkennen. Diese therapeutische Gesellschaft, ganz im Sinne der Theorien der nachindustriellen „service society“, wie sie sich etwa bei HALMOS (1970) und im Grunde auch bei GARTNER/RIESSMAN (1978) findet, fände ihren irrealen Grenzwert in jener Gesellschaft, in welcher die Klientel auch noch deckungsgleich mit den Professionellen wäre. Gar nicht auszumalen, welche Dynamik der Krankheitsbegriff dann noch durchzumachen hätte! Aber der entscheidendste Punkt bei dieser zweiten Unterstellung scheint mir freilich das Festhalten an einer von allen Leidenserscheinungen befreiten Kultur zu sein. Diese Einstellung ist verantwortlich für jeden vorhergehenden Punkt: für die Jagd auf Krankheiten, für das perfekte Aufklärungssystem, für die „allgemeine Heilerei“. Und selbstverständlich schlägt auch das wieder auf die Frage zurück, wo Gesundheit aufhört und Leiden beginnt.

Das führt nun zur *dritten* und vielleicht am schwersten deutlich zu machenden Unterstellung. Sie betrifft das *Ausmaß* der verborgenen Krankheiten, die Dunkelziffern. Sind sie glaubhaft? Wie kommen die Zahlen zustande? Die Antwort ist nicht einfach, und POPP hat sich ausgerechnet mit dieser Frage bezüglich der kriminologischen Dunkelziffern nicht befaßt. Man muß sich deshalb schrittweise vortasten – um nicht allzu schnell den professionellen Verharmlosern zugeschlagen zu werden. Jedenfalls kann man nicht von einer allgemeinen Dunkelziffer über alle Krankheiten hinweg ausgehen. Je nach Krankheit werden unterschiedliche Dunkelziffern anfallen, ist die Aufklärungsquote größer oder kleiner. Guten Wissens läßt sich aber einmal die Annahme treffen, daß die Dunkelziffer vermutlich umso kleiner ist, je augenscheinlicher und objektivierter, je einsehbarer und „informativer“ eine Krankheit ist. Weiter kann man auch unterstellen, daß die Dunkelziffer umso kleiner ist, je weniger Grund für den Einzelnen besteht, die Krankheit zu verheimlichen. Auch das Umgekehrte kann man annehmen: daß nämlich die Dunkelziffer um so größer wird, je schwerer eine Krankheit einsehbar und je größer ein Interesse ist, eine solche zu verheimlichen (einmal abgesehen vom professionellen Interesse, Dunkelziffern auszuloten!). Die Frage, die sich nun stellt, ist, ob der Krankheitsbegriff, mit dem professionell gearbeitet wird, eine solche Differenzierung nach Krankheitstypen bzw. -bildern hergibt.

Bei den hier exemplarisch hervorgehobenen psychischen oder psychiatrischen Krankheitsbildern stehen wir vor folgender Sachlage: Die Nosologie, die systematisierende

Beschreibung von Krankheiten, ist notorisch biegsam und vage. Die Befunde, auf die hier geachtet wird, sind nicht unmittelbar an der Körperoberfläche (wie Verletzungen, Blutungen) „auskristallisiert“ oder mittels technischer Prozeduren (Blutdruckmessung, Röntgenbild) als Organveränderungen oder als Über- oder Unterschreiten bestimmter Meßwerte objektivierbar, sondern Verhaltensauffälligkeiten oder kommunikativ geschilderte Notsituationen. Diese können nicht im Hinblick auf körperliche Normalzustände und entsprechende Meßwerte bezogen, sondern müssen auf ein normales Verhalten hin gedeutet werden. Entsprechend sind die Krankheitsbilder, in welche eine einmal festgestellte Bedürftigkeit übergeführt wird, nicht Realdefinitionen, sondern sprachliche Einiungen, auf die hin die beobachtbaren Verhaltensäußerungen und die kommunikativ objektivierten Geschichten der Klienten gedeutet und in Nominaldefinitionen postuliert werden müssen. Zu Recht wird hier von einem Prozeß der „Etikettierung“ gesprochen, ein Ausdruck, der z. B. hinsichtlich einer Grippe oder eines Armbruchs völlig fehl am Platz wäre. Die Klassifikationen von psychischen Krankheiten sind deshalb wenig einheitlich und auch alltagspraktisch unverständlich, weil ihnen der Bezug auf ein lokalisierbares, augenscheinliches Phänomen fehlt. Die Zuordnung von Klienten und Krankheitsbildern – wie viele Untersuchungen zeigen – wird selbst von der gleichen Schule angehörenden Psychiatern in mehr oder weniger großem Ausmaß unterschiedlich vorgenommen. Darum wird die Diagnose von der Psychiatrie auch häufig abgelehnt.

Und deshalb bietet sich auch eine gänzlich andere Situation dar, wenn wir uns die Zahlen über die psychischen Krankheiten vor Augen führen. Sowohl was die Behandlungsbedürftigkeit, als auch was die Krankheitshäufigkeiten betrifft, schwanken die Zahlen enorm. Wir wollen hier von aus dem Ausland importierten Zahlen, welche zu geradezu astronomischen Größenordnungen von Erkrankungszahlen von über 90% führen, absehen. Aber internationale Untersuchungen sind offenbar mit einem speziellen Segen versehen. Das Schweizer Radio trat kürzlich mit der – von der Ärztesgesellschaft des Kantons Bern stammenden – Aussage an die Öffentlichkeit, daß die Hälfte bis zwei Drittel der Bevölkerung medizinisch erfaßbare psychische Veränderungen aufweise (vgl. NEUE ZÜRCHER ZEITUNG, Nr. 38, S. 67). Für das Inland hat das psychische Elend – so eine sozialpsychiatrische Zeitschrift – folgendes Aussehen: „In der BRD gibt es gegenwärtig ca. 600000 Psychotiker allein des schizophrenen Formenkreises, ca. 1000000 Alkoholiker, ca. 7000000 behandlungsbedürftige Neurotiker“ (sozialpsychiatrische Informationen, 4 (1971), S. 3). Andererseits geht THIMM (1977) von folgenden Größenordnungen aus: „Die Schätzungen belaufen sich auf etwa 5 Millionen Bürger, die kürzerer oder längerer psychiatrischer Behandlung bedürften, die Zahl der an Schizophrenie Erkrankten wird auf 600000 geschätzt.“ Im SPES-Band „Lebensbedingungen in der Bundesrepublik“ werden auf Grund einer in der Stadt Mannheim erstellten Studie über die Anteile der Krankheitsarten von Erstzugängen zu psychiatrischer oder psychotherapeutischer Behandlung und Beratung folgende Schätzungen angestellt: „Etwa ein Prozent der Bevölkerung leidet an geistigen Behinderungen. Ebenfalls etwa ein Prozent der Bevölkerung leidet an Psychosen. Die übrigen psychisch kranken Personen, ca. 15% der Bevölkerung, leiden etwa zu gleichen Teilen an Neurosen, Persönlichkeitsstörungen und psychogenen/psychosomatischen Erkrankungen“ (HELBERGER 1977). HEGNER/SCHMIDT (1977) schließlich bemerken: „Aufgrund von epidemiologischen Untersuchungen in anderen europäischen Ländern sowie in einigen Gebieten der BRD kann man vermuten, daß die Zahl der zumindest kurzfristig psychiatrisch oder psychotherapeutisch behandlungsdürftigen Personen gegenwärtig in der BRD bei etwa zehn Millionen liegt.“ Die genannten Zahlen schwanken also stark. Wir können nun die Frage, ob die Dunkelziffern

glaubhaft seien, differenzierter beantworten. Dunkelziffern sind, sobald man in den psychisch-sozialen Krankheitsbereich vorstößt, immer zweifelhaft, weil die Symptome einer prinzipiell nicht in der gleichen Weise objektivierbaren bzw. alltagspraktisch verbindlichen Symptomatik entnommen sind wie jene somatisch-organischer Krankheiten. Wobei es freilich auch bei den letzteren, insb. was die Funktionswerte betrifft (Blutdruck, Körpertemperatur, Puls), transkulturell variabel und grundsätzlich wie im Einzelfall zu erheblichen Verschiebungen der Grenze zwischen gesund und krank kommen kann. Und unter dem Diktat interessierter Professionen, eben meistens zu einer Grenzverschiebung nach unten! Dunkelziffern im Krankheitsbereich sind so ernst zu nehmen wie die sie konstituierenden diagnostischen Prozeduren. POPITZ hat, auf den Spuren THACKERAYS, diesen Punkt bezüglich der Kriminalität nicht diskutiert. Aber er ist in jedem gesellschaftlichen Teilbereich, der statistisch und sozialwissenschaftlich „ausgewiesen“ wird, von ausschlaggebender Bedeutung. Auch in der Pädagogik hinsichtlich der von Menschenwissenschaftlern ausgewiesenen Risikogruppen.

Kommen wir auf die Ausgangsfrage zurück. POPITZ hat THACKERAYS Gesellschaft eine „schrecklich-unmögliche“ Gesellschaft genannt. Ist auch die voll realisierte therapeutische Gesellschaft schrecklich-unmöglich? Ist sie schrecklich und unmöglich? Oder schrecklich, aber möglich? Oder wünschenswert, aber leider unmöglich? Oder schließlich wünschenswert *und* nicht unmöglich?

Die *erste* Antwort ist: Sie wird gewünscht. Wir scheinen mit aller Kraft auf die therapeutische Gesellschaft zuzusteuern. Die therapeutische Ideologie ist das dominierende Paradigma der modernen Sozial- und Gesundheitspolitik. Möglichkeit und Wünschbarkeit einer therapeutischen Gesellschaft sind unterstellt. Wird nicht mit voller Kraft an der Aufklärung von Dunkelziffern gearbeitet, als wären die Standards klar? Ist nicht jeder, der neue Gefahren und neue Eisberge von Bedürftigkeiten entdeckt, wie letzthin provozierend gesagt worden ist, ein gemachter Mann? Und sind, was die lückenlose Transparenz der gesellschaftlichen Befindlichkeiten betrifft, nicht die technologischen und organisatorischen Voraussetzungen mindestens so weit fortgeschritten, daß, würde man alle versprengten Daten zusammenführen, die in Schul- und Gesundheitsregistern, Polizeidienststellen und Rentenanstalten, Finanzämtern und Bibliotheken gespeichert sind, ein maschendichtes, mit Lichtgeschwindigkeit funktionierendes Schleppnetz zustande käme, das keine Krankheit (unter einem wie auch immer gearteten Krankheitsbegriff) durchlassen würde? Mit dem weitgehenden Unterschied freilich, daß die Bürger nicht einmal mehr wissen, welcherart Daten wo gespeichert werden, wer Zugang dazu hat, wann sie gesperrt oder gelöscht werden, sie also nur für eine kleine Gruppe von Spezialisten einsehbar und auswertbar sind. Und hat sich, was die psychische Sperre gegen die Veröffentlichung des bislang intimen, persönlichen Territoriums betrifft, nicht das allgemeine Klima in Richtung Ignorierung, ja Verteufelung der noch verbliebenen Terrains gewandelt? Im Sinne der gruppentherapeutischen Vorstellung einer pausenlosen Offenheit? Und ist schließlich, was und wer ärztlicher Behandlung bedarf, nicht sukzessive erweitert worden? Gibt es sonstwo irgendeinen Bereich in der Gesellschaft, wo das Vertrauen in die Fremdhilfe stärker und das Mißtrauen in die Selbsthilfe gründlicher geschwächt wäre als bei der Gesundheit?

Meine Antwort ist deshalb: Eine solche Gesellschaft ist *nicht wünschenswert*. Die therapeutische Ideologie im genannten Sinne ist zu bekämpfen. Sie infiziert die Gesellschaft mit einem in weiten Bereichen undifferenzierten, vermachteten und monopolitischen Krankheitsbegriff. Hilfe bei Krankheit ist ein Grundsatz, der so selbstverständlich

ist, daß er eigentlich gar nicht weiter begründet werden muß. Christliche, utilitaristische und welche Denkweisen auch immer stimmen in diesem Grundsatz überein. Die Frage bleibt: wer Gesundheit und Krankheit definiert; wie die Daten zustandekommen; wo die Grenzen scharf und wo sie biegsam sind. Ist es nicht eine Überlegung wert, daß es vielleicht weniger die Problemlagen, Krankheiten, Risiken und Beeinträchtigungen sind, die neu und beispielloos erscheinen, als eine neue Form von Gläubigkeit an in ihren Entstehungsbedingungen nicht mehr kontrollierbare Daten? Und eine neue Form von Gläubigkeit, diese wäre in jedem Fall nur noch durch Fremdhilfe zu bewältigen? Und ist es nicht eine Überlegung wert, wie weit ein uferlos ausgeweiteter Krankheitsbegriff die Selbstverantwortlichkeit unterminiert, und zwar in einem Maße, daß bereits die Pflicht zur eigenen Leidensbewältigung eine Leidenszumutung bedeutet? (Vgl. RINGELING 1978)

Um auf den von POPITZ entliehenen Titel zurückzukommen: Nichtwissen mag in bezug auf die Kriminalität eine Präventivwirkung entfalten. In bezug auf die Morbidität leistet dies *das Wissen um die Grenzen des Wissens*. Und wenn THACKERAY schließt, daß es eine wundervolle und schöne Fürsorge der Natur sei, daß sie, wir, alle nicht Bescheid wissen, so würde ich meinen, es müßte die Fürsorge der Wissenschaft, nicht zuletzt unserer, sein, darüber aufzuklären, wo sie, die Professionen nämlich, weniger Bescheid wissen, als sie vorgeben, und wo Daten eine Dignität und Härte vortäuschen, die nun einmal *Zahlen eigen ist*.

### *Literatur*

- FERBER, CHR. v.: Gesundheit und Gesellschaft. Haben wir eine Gesundheitspolitik? Stuttgart usw. 1971.
- FRYERS, G. R.: Research into home medication in collaboration with doctors. In: BLOHMKE, M./KEIL, U. (Hrsg.): Gesundheits-, Krankheits-, Arbeitsunfähigkeit – Selbstmedikation. Stuttgart 1977, S. 113–127.
- GARTNER, A./RIESSMAN, F.: Der aktive Konsument in der Dienstleistungsgesellschaft. Zur politischen Ökonomie des tertiären Sektors. Frankfurt/M. 1978.
- GOLDSCHMIDT, H. L.: Kranke leben auch. In: Medizin statt Gesundheit? Stuttgart/Zürich o.J., S. 127–132.
- HALMOS, P.: The Personal Service Society. London 1970.
- HEGNER, F./SCHMIDT, E. H.: Aspekte und Probleme einer Gesundheitspolitik für psychisch Gestörte in der BRD. In: FERBER, CHR. v./KAUFMANN, F.-X. (Hrsg.): Soziologie und Sozialpolitik. Opladen 1977, S. 524–569.
- HELBERGER, CHR.: Ziele und Ergebnisse der Gesundheitspolitik. In: ZAPF, W. (Hrsg.): Lebensbedingungen in der Bundesrepublik. Sozialer Wandel und Wohlfahrtsentwicklung. Frankfurt/New York 1977, S. 677–743.
- LEIBBRAND, W.: Der göttliche Stab des Äskulap. Salzburg 1939.
- MODELL EINER ALLGEMEINEN VORSORGEUNTERSUCHUNG. Zwischenbericht. Bonlanden bei Stuttgart 1971.
- NEUE ZÜRCHER ZEITUNG, Nr. 38, 1980 (Inlandsausgabe).
- POPITZ, H.: Über die Präventivwirkung des Nichtwissens. Tübingen 1968.
- RINGELING, H.: Prävention als moralische Verpflichtung. Vortrag. Forum Davos 1978.
- THACKERAY, W. M.: On Being Found Out. Werke Bd. 20. London 1869, S. 125–132. Ins Deutsche übersetzt bei POPITZ 1968, S. 4f.
- THIMM, W.: Mit Behinderten leben. Freiburg im Breisgau 1977.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Peter Gross, Universität Bamberg, Fak. Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Postfach 1549, 8600 Bamberg



*Die Fragwürdigkeit der Prävention in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik*

Den Gedanken der Prävention, wie er vor allem in die Sozialarbeit und Sozialpädagogik eindringt, halte ich aus fünf Gründen für fragwürdig:

1. Es wird mit einem verkürzten Menschenbild operiert.

Die Alternative „*Reaktion oder Prävention*“ ist in der Regel aus Lebensbereichen übernommen, in denen berechenbare Vorgänge innerhalb eines schon bekannten Bezugssystems ablaufen (Schutz vor Gefahren, Produktionsprozesse, Krankheitsverläufe). Im sozialen und pädagogischen Bereich drücken aber Reaktion und Prävention zwei unterschiedliche Einstellungen vom Umgang mit jungen Menschen aus. Der rasche Wechsel solcher sozialpädagogischer Konzeptionen (z. B. Heimerziehung *oder* ambulante Vorbeugung) und der durch sie vertretenen Menschenbilder läßt auf ein eingeschränktes Basis-Menschenbild schließen: Der Mensch wird reduziert auf eine Funktion der Umstände. Begnügen wir uns mit diesem reduzierten Basis-Menschenbild, dann ist es im Grunde egal, ob wir reaktive oder präventive Maßnahmen ergreifen; denn beide Formen bleiben immanent im vorgefaßten anthropologischen Rahmen. Reaktion wie Prävention setzen den Menschen als Objekt voraus, mit dem im Interesse der Gesellschaft etwas geschieht. Der Außenseiter-Status des Klienten ist damit programmiert. – Auch die Lernprozesse, mit denen Prävention rechnet, werden für steuerbar gehalten. Prävention geht davon aus, daß das zu verhindernde Fehlverhalten durch ein Defizit an Wissen, an Führung, an fördernden Faktoren entstanden ist. Von der Auffüllung gerade dieser Lücken erwartet man den Sozialisationserfolg. Das ist aber eine mechanistische und naturalistische Verkürzung der Hintergründe sozialer Existenz.

2. Eine lineare Entwicklung gesellschaftlicher Systeme wird vorausgesetzt.

„*Prävention*“ ist vom Modell einer intakten, geschlossenen Gesellschaft aus gedacht, die sich, durch ein übergreifendes Prinzip gesteuert, linear und überschaubar fortentwickelt. Es gilt als sicher, daß wir unter „*Abweichung*“ auch in Zukunft dasselbe verstehen werden wie heute, da Werte und Normen jeden historischen Wandel überdauern. Dazu paßt eine Pädagogik, die als Instrument einer zentralen gesellschaftlichen Lenkung fungiert. Diese Vorstellungen widersprechen nicht nur unserem Verständnis von Demokratie, sondern sind in einer offenen Industriegesellschaft auch unrealistisch. Aus dieser lassen sich nur solche Übel ausschließen, die nicht mehr in sie passen, so etwa die tödlichen Krankheiten aus früheren Jahrhunderten, nicht aber Gefahren, die aus den Strukturen der Gesellschaft selbst hervorgehen. Eine nüchterne Erwägung müßte uns zeigen, daß wir über die zukünftigen Verhältnisse keine verlässliche Hochrechnungen anstellen können. Wie eine wünschenswerte Gesellschaft aussehen soll, ist nicht eindeutig, sondern Streitpunkt im politischen Feld sich bekämpfender Interessen. Wir wissen daher auch nicht, welche

Devianz künftig als bekämpfenswert erscheinen wird. Ob Prävention überhaupt nachweisbare Erfolge bringen kann, ist aber auch heute schon ganz ungewiß. Wo wir noch auf Prävention vertrauen, dort herrschen Glaube, Mythos, Konvention, Absichtserklärung, die nur aufrechterhalten werden können, solange niemand widerspricht. (Für die General- und Spezial-Prävention im Strafrecht kritisch erörtert von: HERBERT JÄGER: Veränderung des Strafrechts durch Kriminologie? In: LÜDERSEN/SACK (Hrsg.): Abweichendes Verhalten IV. Frankfurt 1980)

### 3. Es wird dazu beigetragen, die zu bekämpfende Devianz erst zu produzieren.

Manches spricht dafür, daß präventive Maßnahmen das Übel, das sie verhindern sollen, erst hervorrufen. Sterilisierende Putzmittel machen Kinderzimmer zwar keimfrei, schwächen aber die Widerstandsfähigkeit und erhöhen die Anfälligkeit der Kinder. Spielstraßen garantieren zwar die Verhütung von Verkehrsunfällen an diesem Ort, können aber die Unsicherheit und Gefährdung der Kinder im wirklichen Straßenverkehr verstärken. Für den sozialen Raum wird das gleiche dialektische Prinzip am Beispiel der französischen Sozialgesetzgebung nachgewiesen durch: PHILIPPE MEYER: Das Kind und die Staatsraison. Reinbek 1981. In totalen pädagogischen Institutionen im Sinne von ERVING GOFFMAN wird laufend Devianz produziert. Je schärfer die Ordnungsregeln, desto größer die Zahl der Ordnungsverletzer; je rigoroser die Durchsetzung des institutionellen Interesses, desto schneller die Abstempelung von unloyalen Mitgliedern; je präziser die Fixierung von Normen und Werten, desto schwieriger ihre Durchsetzung. Konsequente Prävention setzt Mißtrauen voraus, weil sie ein Programm hat, dessen Erfüllung sie allenthalben bedroht sieht. Wird aber die Atmosphäre durch Mißtrauen bestimmt, dann könnte sich bald der Ruf nach Prävention gegen Mißtrauen erheben. So wird eine Spirale ohne Ende (mit PAUL WATZLAWICK zu sprechen: „mehr desselben Rezepts“) in Bewegung gesetzt. Nicht zufällig war Prävention ein zentrales Stichwort in der Sozialpädagogik im Dritten Reich. In Diktaturen, die alle mehr oder weniger entschieden präventiv operieren, füllen sich bekanntlich die Gefängnisse.

### 4. Komplexe Fragen der Wertprioritäten und sozialen Normen werden ignoriert.

Vertreter von Prävention gebrauchen als beliebtes Argument, daß sie die gesamte Kultur vor Verfall schützen müssen. Sie geben sich als entschlossene Verteidiger allgemeiner Werte aus („Mut zur Erziehung“). Eine reine Prävention gibt es aber, wenn überhaupt, dann nur in geschlossenen Gesellschaften, in denen die Wertvorstellungen ebenso fest verankert sind wie die Machtverhältnisse. In offenen Gesellschaften, die sich durch einen Pluralismus der Meinungen, Werte und Normen auszeichnen, ist das nicht möglich. Jede gesellschaftliche Gruppe kann hier die insgesamt vorhandenen Wertvorstellungen in eine andere Ordnung bringen und die Prioritäten verschieden setzen. Dabei kommt es zu konkurrierenden Konzeptionen (etwa zwischen perfektem Ausschluß von Risiko und der Erhaltung von Arbeitsplätzen). Prävention ignoriert diese komplexen Wertprobleme und tritt mit der Behauptung auf, ihre Wertpriorität sei nicht nur klar, sondern auch die einzig mögliche. Die Frage nach den moralischen Prämissen wird dann gar nicht mehr gestellt. Daß bei uns sogar konträre Menschenbilder nebeneinander bestehen können, erfahren wir durch die Basis-Normen ethnischer Gruppen. Heißt für die türkische Familie Prävention in der Sexualität, daß man auf die Mädchen besonders streng aufpaßt, so meinen mitteleuropäische Gesellschaften, die in der Tradition der Psychoanalyse stehen,

mit Sexualprävention vor allem Verhinderung von Verklemmungen. Jede Prävention läuft darauf hinaus, Kinder und Jugendliche auf ein partielles Wertprinzip festzulegen. Sie stellt die Einhaltung einer Norm höher als die Freiheit der Kinder und betrügt in der Konsequenz diese um ihre eigenen Lebenserfahrungen.

5. Pädagogik wird nur als Problemlösung gesehen.

Pädagogik kann in dreifacher Weise mit Prävention verbunden sein: ethisch, kritisch, praktisch.

Im *ethischen* Sinne kann Prävention einen allgemein-menschlichen Aspekt vertreten: den anderen human begegnen; ihm Freiheit gewähren; seine Meinung nicht unterdrücken; das Machtgefälle zwischen den Partnern abbauen; an der Durchsetzung von Menschenrechten mitwirken. Das heißt auch, möglichst alle Betroffenen in eine Entscheidung einbeziehen.

Der *kritische* Bezug geht davon aus, daß sich gesellschaftliche Probleme nicht durch pädagogischen Zugriff „lösen“ lassen. Auch die Pädagogik entwickelt sich und nimmt neue Paradigmata auf. Von Prävention ließe sich sinnvollerweise allenfalls dort sprechen, wo erkannt und bekannt gemacht wird, daß Devianz meist nicht Tatsache, sondern Zuschreibung ist. So können Probleme durch neue Paradigmata zwar nicht gelöst, aber aufgelöst werden. Pädagogik ist selbst Teil der Gesellschaft und wandelt sich mit dieser. Es gehört zu ihren möglichen Aufgaben, konkurrierende Vorstellungen vom drohenden Übel aufzudecken.

Schließlich geht es auch um *praktische* Hilfen. Natürlich gibt es vermeidbare Schäden, die man bis zu einem gewissen Grade voraussehen und vermindern kann. Beispiele: Einbeziehung der Mutter bei der Vorsorgeuntersuchung für ihr Kind, indem man sie informiert und ihr die Angst nimmt; Ächtung von Gewalt gegen Kinder; Vermeidung steriler Mammutschulen; finanzielle Hilfe für Haftentlassene usw. Solche Unterstützungen könnten sicherlich manche Fehlhaltungen vermeiden helfen. Man darf aber auch hier nicht zweckgerichtet operieren, sondern immer nur von der Menschenwürde aus, wie wir sie nach dem heutigen Stand unseres Bewußtseins und unserer Erkenntnis begreifen. Folglich ist alles, was in der Pädagogik an Prävention geschehen kann, nur insofern *vorausschauend*, als laufend eine *nachgehende* Erforschung der gegenwärtigen Lebensbedingungen erfolgt.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Heinrich Kupffer, Friedenskamp 39 a, 2300 Kronshagen/Kiel

*Präventive Jugendkontrolle – eine staatliche Strategie zur Kolonisierung des Alltags\**

Begriffe wie „Vorbeugung“, „Prävention“ und „Prophylaxe“ machen in den letzten Jahren Karriere. Sie sind heute fester Bestandteil des Sprachinventars der Jugendpolitik wie auch der Praxis der Behörden, die mit der sozialen Kontrolle des abweichenden Verhaltens von Kindern und Jugendlichen befaßt sind. Begründet ist diese neue Aktualität, die das Thema „Prävention“ gewonnen hat, in einer zunehmenden Entwertung der bestehenden reaktiven Politik administrativer Problemverarbeitung. Eine behördliche Praxis, die sich erst einschaltet, wenn das „problematische“ Verhalten von Kindern und Jugendlichen in alltäglichen Lebenszusammenhänge nicht mehr normalisiert werden kann, und die so allein akute pädagogische Notfälle bearbeitet, stößt mehr und mehr an die Grenzen ihrer Verarbeitungskapazität und öffentlichen Legitimation. Gefordert ist hier eine aktive Politik der Problemverarbeitung, die durch die Entwicklung und Erprobung neuer präventiver Instrumente jene sozialökonomischen und sozialökologischen Benachteiligungen vermindern hilft, die das „störende“ und „sozial auffällige“ Verhalten von Kindern und Jugendlichen beständig reproduzieren.

Anknüpfend an die Ergebnisse eigener Forschungsarbeiten sollen im folgenden 1. das Profil der praktischen Präventionsperspektiven der Vertreter kommunaler Jugendhilfebehörden skizziert und 2. der kontrollpolitische Interessenzusammenhang aufgezeigt werden, in dem die formulierten Präventionsperspektiven stehen.

1. Praktische Präventionskonzepte im Alltagswissen von Sozialarbeitern/Sozialpädagogen

Einer analytischen Differenzierung folgend, lassen sich zwei Konzepte der Prävention abweichenden Kinder- und Jugendverhaltens unterscheiden: *das Konzept strukturbezogener Prävention* und *das Konzept personenbezogener Prävention*.

*Strukturbezogene Präventionsstrategien* sind durch eine spezifische *Verursachungszentrierung* bestimmt: Ansatzpunkte vorbeugenden Handelns sind hier (in Graden sozialökonomischer und sozialökologischer Benachteiligung bestimmbare) restriktive soziale Lebenslagen, die relativ konstante Rahmenbedingungen für die Produktion sozialer Auffälligkeit bilden. Ziel der Strategien struktureller Prävention ist so die Verbesserung der sozialen Lebenslagen definierter Bevölkerungsgruppen und die Herstellung jener kulturellen, ökonomischen und ökologischen Ressourcen, die eine relativ störungsfreie individuelle und familiäre Reproduktion gewährleisten. Steuerungsmittel struktureller Prävention ist auf der Steuerungsebene kommunaler Politik die *ökologische Interventionsform*, die die Mittel der kommunalen Stadtplanungs-, Wohnungsbau- und Infrastrukturpolitik zur qualitativen Entwicklung sozialräumlicher Lebensbedingungen integriert.

\* Der vorliegende Diskussionsbeitrag ist im Rahmen des Forschungsprojektes „Strategien der Kontrolle und der Prophylaxe von Jugenddelinquenz im kommunalen Raum“ entstanden. Dieses Projekt wurde – gefördert durch das Ministerium für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen – unter der wissenschaftlichen Leitung von M. BRUSTEN im Internationalen Dokumentations- und Studienzentrums für Jugendkonflikte, Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität/Gesamthochschule Wuppertal, durchgeführt.

*Personenbezogene Präventionsstrategien* hingegen sind durch eine spezifische *Verhaltenszentrierung* gekennzeichnet: Ansatzpunkt ist hier nicht ein (wie immer auch gefaßter) „sozialer Ursachenkomplex“, sondern Störzeichen im konkreten Verhalten einzelner Kinder und Jugendlicher, d.h. die abweichenden subjektiven Verarbeitungsformen der Belastungen und Benachteiligungen restriktiver sozialer Lebenslagen. Ziel der Strategien personaler Prävention ist es daher, das Auftreten manifester Auffälligkeitszeichen und die Verfestigung des problematischen Verhaltens in ein stabiles deviantes Rollenspiel zu verhindern. Steuerungsmittel personenbezogener Prävention ist die *pädagogisch-therapeutische Interventionsform*, die der Produktion behördenoffizieller Fälle durch frühzeitige aufklärende, beratende und behandelnde Einflußnahme auf unmittelbare Adressaten – das einzelne „Problemkind“ – und auf mittelbare Adressaten – die in ihrer Sozialisationsfähigkeit eingeschränkten Eltern – vorbeugen will.

Die differenzierte Analyse der im Rahmen unserer Forschung erarbeiteten Interviewmaterialien zeigt, daß Perspektiven struktureller Prävention von den Vertretern kommunaler Jugendhilfebehörden kaum thematisiert werden, Konzepte personaler Prävention hingegen aber umfassend aufgegriffen werden. Folgende (hier nur grob typisierte) Strategien personaler Prävention strukturieren das Präventionswissen der Sozialpraktiker.

### *(1) Prävention durch Aufklärung*

Eine zentrale präventive Wirkung wird von den befragten Praktikern der Aufklärung von Kindern und Jugendlichen über Kriminalisierungsrisiken zugemessen: Rechtskundeunterricht durch Juristen; Einführung eines Grundkurses Recht in den schulischen Fächerkanon; Hospitationen von Schulklassen in Jugendgerichtsverfahren („viele Minderjährige wissen gar nicht, was strafbar ist und welche Maschinerie sich in Gang setzt, wenn sie gegen Strafrechtsnormen verstoßen“); im Rahmen des „erzieherischen Jugendschutzes“ wird gefordert: Aufklärung über die Gefahren des Alkohol-, Nikotin- und Drogenkonsums; Verstärkung des „Kontaktlehrer-Prinzips“, d.h. Gewinnung zusätzlicher Lehrkräfte, die Aufklärungsaktionen koordinieren bzw. selbständig durchführen; schließlich: speziell an Jugendliche adressierte Aufklärungskampagnen in den Medien.

Instrument präventiven Handelns ist hier die Strategie der *Konversion*: Vorbeugende soziale Arbeit ist hier Überzeugungsarbeit, die Kindern und Jugendlichen ein rechtes Normbewußtsein vermitteln, vor spezifischen Jugendgefährdungen warnen und behördliche Reaktionen auf fehlangepaßtes Verhalten aufzeigen will.

### *(2) Prävention durch Vermittlung von Problemlösungskompetenzen*

Die präventive sozialpädagogische Sozialisationsarbeit soll nach Einschätzung der Sozialarbeiter zum einen auf die *Vermittlung sozialer Kompetenzen an Kinder und Jugendliche* zielen: Im Bereich der Schule wird hier die Relativierung des Leistungsprinzip durch Stärkergewichtung des Lernziels „soziales Lernen“ gefordert („wir brauchen eine Schule, die nicht nur Lernfabrik sein will, sondern sich ihrer erzieherischen Verantwortung bewußt ist“); im Bereich der Freizeit soll den Minderjährigen die Fähigkeit vermittelt werden, Konflikte in angemessener nicht-kriminalisierbarer Form auszutragen („vor allem die selbstverantwortliche Organisation des Freizeitbereichs weckt im Jugendlichen Verantwortungsgefühl, Selbstsicherheit und Selbstbewußtsein“); das Vermitteln und Schlichten bei Konflikten wie auch die Vermittlung weiterführender Hilfen sollen Aufgabe eines noch zu entwickelnden Systems lebensweltbezogener Jugendberatung („mobile Straßensozialberatung“, „youth advocacy“) sein.

Eine weitere geeignete Präventionsstrategie sehen die Praktiker zum anderen aber auch in einem *präventiven Elternt raining*, das sich an potentiell alle Eltern adressiert: Einführung eines Grundkurses Erziehung in den Fächerkanon von Schule; Verbreitung von Erziehungsbriefen; Ausbau und stadtteilbezogenes Angebot von Erziehungskursen und Eltern-Kind-Kursen der kommunalen Familienbildungsstätte; Initiierung und Supervision von Elternselbsthilfegruppen z.B. durch die Erziehungsberatungsstätten: diese Eltern sollen dann als „Mediatoren“ in ihrer Nachbarschaft tätig werden („Ziel der Elternschulung muß es sein, das ‚Eltern-Sein‘ nicht mehr eine Selbstverständlich-

keit sein zu lassen und die Eltern zu einem verantwortlichen Erziehungsverhalten anzuleiten“; „die Eltern müssen in die Lage versetzt werden, die Verhaltensprobleme ihrer Kinder selbst zu lösen und auf Probleme nicht gleich mit Ausgliederung und Abschieben der ‚Problemmacher‘ zu reagieren“).

Ziel dieser Präventionsmaßnahmen ist so die *Vermittlung eigenkompetenter Selbst- und Familienkontrolle*: Durch „antizipatorische Anleitung“ sollen die Minderjährigen bzw. ihre Eltern in die Lage versetzt werden, auftauchende Interaktionsprobleme in eigener Regie zu bewältigen.

### (3) Prävention durch umfassende Familienhilfe „vor Ort“

Schließlich wird von den Behördenvertretern eine veränderte „zugehende“ Familienhilfe gefordert, die „amtsbekannten Problemfamilien“ in präventiver Absicht umfassende *materielle und soziale Versorgungsleistungen* vermittelt. So beinhaltet die geforderte materielle Familienhilfe eine Aufstockung des Kinder-, Wohn- und Erziehungsgeldes mit dem Ziel, einen Elternteil von der Notwendigkeit zur Berufstätigkeit zu entbinden („obwohl sicher auch die Gefahr einer staatlichen Überversorgung zu bedenken ist, müßte der Staat gewährleisten, daß ein Elternteil ganz für die Kinder da sein kann, ohne daß finanzielle Engpässe auftreten“); verstärkte Hilfen sollen alleinerziehenden Elternteilen durch Einrichtung von Unterhaltsvorschubkassen gewährleistet werden, die Unterhaltszahlungen sichern und Rechtshilfen bei Unterhaltsprozessen geben. Gefordert wird zugleich aber auch die Entwicklung von Formen einer zugehenden sozialpädagogischen Familienhilfe im Stadtteil, die durch ständige Präsenz und Kontaktnahme mögliche Familienprobleme in frühen Stadien ohne formelles Eingreifen „abfiltert“; die Stärkengewichtung des Familienkonzepts in der Arbeit des Allgemeinen Sozialdienstes und der Erziehungsbeistandschaft; die sozialpädagogische Betreuung von „Schlüsselkindern“ im Stadtteil; die Verstärkung stadtteilbezogener psychosozialer Familienberatungsangebote.

Präventive Wirkung wird hier also frühzeitig einsetzenden *familienbezogenen Unterstützungsformen* zugeschrieben, welche verfügbare Sozialleistungen und materielle Versorgungsleistungen integrieren und zugleich optimieren.

Prävention – dies zeigt diese kurze Übersicht – wird von den Sozialarbeitern in ‚bewährten‘ Kategorien sozialpädagogischen Handelns formuliert. Die vorgeschlagenen Vorbeugungsmaßnahmen sind auf die Vermittlung von Handlungskompetenzen und auf die Kanalisierung familiärer Konflikte in akzeptierte Verarbeitungsformen ausgerichtet und verbleiben somit in den Schienen „altbekannter“ pädagogischer Rezepturen. Die strukturellen Rahmenbedingungen der Abweichungsproduktion hingegen – die Ungleichverteilungen sozialer Lebenschancen – werden systematisch ausgeblendet: Prophylaxe als Ausgleich materieller Benachteiligung vor Entstehen der sozialen Auffälligkeit durch einkommens- und strukturpolitische Strategien ist im präventionsbezogenen Alltagswissen sozialer Arbeit kein Thema (zur Pädagogisierung und damit Neutralisierung sozialpolitischer Indikationen in der Jugendhilfe vgl. ausführlich BÖHNISCH 1980, S. 196 ff.).

Diese weitgehend „politikfreie“ Formulierung des präventiven Handlungsprogramms stellt eingespielte Interventionsorientierungen der jugendbezogenen Kontrollpraxis nicht in Frage. Nicht eine neue aktive und ursachenbezogene Politik der Problemverarbeitung zeichnet sich hier ab. Durch die vorsorgliche Ausblendung politisch formulierter Präventionsstrategien, deren Durchsetzung ja eine Einmischung in das Macht- und Interessenspiel kommunaler Politik notwendig machen würde (vgl. OLK/OTTO 1981; MIELENZ 1981), sichern sich die Praktiker vielmehr eine relativ konfliktarme Position im Feld kommunalpolitischer Auseinandersetzung. Der Preis dieser Selbstbeschränkung auf „bewährte“ pädagogische Interventionsverfahren ist aber, daß eine strukturelle Verände-

rung benachteiligender Soziallagen auch in Zukunft außerhalb der Reichweite behördlichen Zugriffs bleibt.

## 2. Präventiver Zugriff: Strategie zur Kolonisierung familiärer Lebenswelten

Der gemeinsame Nenner der von den Praktikern programmatisch entworfenen Präventionsperspektiven ist der *Gedanke der Frühintervention*. Präventives Handeln darf nach ihrer Einschätzung nicht erst am Endpunkt von Abweichungsgeschichten, dem „behandlungsbedürftigen“ Störverhalten, ansetzen, sondern muß auf eine vorgreifende Steuerung der familiären Sozialisationspraxis gerichtet sein. Die aufgewiesenen Strategien der Konversion, der Kompetenzvermittlung und der aktuellen Familiennothilfe haben das gemeinsame Ziel, Eltern die Fähigkeit zu einer „eigenregulierten Normalsozialisation“ zu vermitteln bzw. bestehende Sozialisationsmängel durch frühzeitiges Eingreifen zu korrigieren. Gefordert ist so ein feinmaschiges sozialpädagogisches Frühinterventionssystem, das durch vorsorgliche Familienbetreuung kindliches Problemverhalten in der familiären Lebenswelt selbst „einregelt“. Die Verwirklichung des Präventionsanspruchs ist somit eng verknüpft mit der *Forderung nach einer weitergehenden Vergesellschaftung familiärer Sozialisation* – dies freilich nicht im Sinne einer Substitution elterlicher Sozialisation durch neu zu schaffende sekundäre Institutionen, sondern durch die sozialpädagogische Steuerung der elterlichen Sozialisationsarbeit selbst. Prävention: eine neue staatliche Steuerungsstrategie familiärer Sozialisation.

Diese Funktionsbestimmung macht es möglich, den Stellenwert praktischer Präventionskonzepte im Kontext der „neuen“ Jugendpolitik zu bestimmen. Die „neue“ Jugendpolitik (vgl. hierzu den 5. Jugendbericht der Bundesregierung 1980) ist gekennzeichnet durch das Bemühen, eine „Politik sanfter und unsichtbarer Sozialkontrolle“ durchzusetzen. Dieses Bemühen dokumentiert sich in der aktuellen jugendpolitischen Diskussion u. a. in der Forderung nach einer größeren „Lebensweltnähe“ jugendpädagogischer Interventionen und in der fortschreitenden Entwertung solcher Formen der sozialen Kontrolle, die die abweichend sich verhaltenden Kinder und Jugendlichen aus ihren alltäglichen Lebenszusammenhänge herauslösen und sie in die geschlossenen Räume totaler Institutionen (Zwangssozialisation in Heimerziehung und Strafvollzug) ausgrenzen. Begründet ist dieser Rückzug des Staates aus den Revieren repressiver Sozialkontrolle vor allem in dem Verlust legitimatorischer und fiskalischer Handlungsspielräume. Der Wechsel von der lange geübten Ausgrenzungspraxis hin zu lebensweltbezogenen Kontrollverfahren erfüllt in dieser Situation eine doppelte Funktion: Staatliche Kontrollpolitik kann so zum einen gegenüber der Öffentlichkeit „Sozialstaatlichkeit“, „Humanität“ und „Liberalität“ demonstrieren und eingreifendes Handeln gegen drohende Legitimationseinbußen sichern (symbolische Funktion); sie kann auf diese Weise zum anderen die Akkumulation „unproduktiver“ Kosten bremsen, die für die Durchführung ausgrenzender Maßnahmen verausgabt werden müssen (ökonomische Funktion; zum strukturellen Hintergrund dieser „Politik der Entkerkerung“ vgl. HERRIGER 1980).

Dieser sich hier ankündigende Kurswechsel in der jugendbezogenen Kontrollpolitik aber bedeutet nun keine Zürrücknahme ordnungsstaatlicher Steuerungsfunktionen. An die Stelle der herrschaftlichen Eingriffspraxis tritt vielmehr ein neuer Kontrolltypus, der die Geltung gesellschaftlich erwarteter Verkehrsformen zunehmend durch Zugriff auf die innere Natur des Menschen (Kolonisierung des Bewußtseins; vgl. ausführlich FOUCAULT 1977) sicherstellt. Auch die hier aufgezeigten personenbezogenen Präventionsstrategien

indizieren – gleichsam als gedankliche Vorwegnahmen einer möglichen zukünftigen Praxis – diesen Kurswechsel. Sie konvergieren in der Forderung nach der Implementation eines feinmaschigen Erfassungsrasters für familienproduzierte Konflikte und Gefährdungen, das seismographisch genau Brüche in der Familiensozialisation registriert und sie regulativen Verfahren unterwirft. Dieses problemsensible pädagogische „Frühwarnsystem“ kann jedoch nicht voraussetzungslos errichtet werden. Notwendige Randbedingungen der Implementation sind: 1. die Dezentralisierung und „Verörtlichung“ der Sozialadministration (vgl. MÜLLER/OTTO 1980); 2. die Kooptation von informellen Netzwerken (Nachbarschaften; kirchliche Gemeinden usw.), die die Sozialadministration mit „Informationen aus erster Hand“ versorgen sollen; 3. die fortschreitende Vergesellschaftung der Elternrolle durch „Elternschulen“. Familienbildungsangebote usw.; und 4. der institutionelle Ausbau und die familientherapeutische Neustrukturierung der Familienhilfe.

In dem Maße aber, in dem diese Randbedingungen einer präventiven pädagogischen Praxis in die Wirklichkeit umgesetzt werden (und alle empirischen Befunde weisen gegenwärtig in diese Richtung), gewinnt die Jugendkontrolle ein praktikables Instrument, das bislang nicht-öffentliche Reviere des Alltags der behördlichen Regulierung und Reglementierung erschließt und auf diese Weise die *Kolonisierung familiärer Lebenswelten* durch die staatliche Ordnungsmacht unterstützt und vorantreibt. Unter der Leitformel „Prävention“ bildet sich so auch im Bereich staatlicher Jugendkontrolle eine Kontrollpraxis heraus, die – auf Mauern und äußere Gewaltsymbole verzichtend und auf die sozialökologisch-lebensweltliche Nähe der Interventionen bedacht – zunehmend alle Lebensprobleme einem totalisierenden regulativen Zugriff unterwirft und staatliche Ordnungsfunktionen in immer neue Bereiche des Alltags trägt. „Soziale Integration über ein durchgängiges Muster der Psychologisierung sämtlicher Probleme, die sich im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang stellen, wird zu einem neuen Kontrolltypus, der die Segregationspraxis ablöst... Mit der Aufhebung des Monopols zur Ausübung sozialer Kontrolle durch totale Institutionen entwickelt sich ein feinmaschigeres Auffangnetz der psychologischen Kontrolle, das sich einpaßt in die Strukturen der Alltagswelt und deshalb einen hohen Grad von Anpassungsfähigkeit entwickelt. Es begleitet als Beratungs- und Interventionssystem die Menschen in allen Lebensbereichen und ist flexibel und kreativ, wenn es gilt, den psychosozialen Dienstleistungssektor zu erweitern, das Auffangnetz noch engmaschiger zu knüpfen und die Zuständigkeit für neue Problem- und Krisenherde zu beanspruchen“ (KEUPP 1978, S. 216f.; vgl. auch MÜLLER 1981 und HABERMAS 1981, Bd. 2, S. 522ff., der am Beispiel des Eltern- und des Schulrechts einen Zusammenhang zwischen der zunehmenden Verrechtlichung von Lebenszusammenhängen und der inneren Kolonisierung verständigungsorientiert und kommunikativ strukturierter Sphären der Lebenswelt formuliert).

Dieser kontrollpraktische Verwertungszusammenhang formulierter Präventionsperspektiven aber liegt weitgehend außerhalb des Wahrnehmungshorizonts der „psychosozialen Dienstleistungsbetreibenden“: Die berufspolitische Hoffnung, der eigenen Profession im Vollzug der Implementation präventiver Interventionsverfahren neue Handlungsfelder und erweiterte Arbeitsmärkte zu erschließen (vgl. FLOERECHE/HERRIGER 1982), führt hier zu einer partiellen „Betriebsblindheit“. Diese interessengeteuerte Abstinenz gegenüber kritischen Argumenten, die die möglichen kontrollpolitischen Funktionen devianzbezogener Präventionsprogramme thematisieren, gilt es zu überwinden, will die soziale Praxis nicht zur Errichtung eines allgegenwärtigen staatlichen Ordnungsapparats und zur Totalisierung bürokratischer Kontrollzuständigkeit beitragen.



## *Literatur*

- BOHNISCH, L.: Jugendpolitik und Sozialpolitik. In: BOHNISCH, L./MÜLLER-STACKEBRANDT, H./SCHEFOLD, W. (Hrsg.): Jugendpolitik im Sozialstaat. Befunde und Perspektiven. München 1980, S. 193–233.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT (Hrsg.): Fünfter Jugendbericht. Bericht über Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe. Bonn 1980.
- FLOERECHE, P./HERRIGER, N.: Prävention als sozialpädagogisches Programm. Struktur und Funktionen kommunaler Präventionsprogramme. In: MÜLLER, S./OLK, T./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Sozialarbeit als soziale Kommunalpolitik. Sonderheft 6, Neue Praxis 1981, S. 43–57.
- FOUCAULT, M.: Überwachen und Strafen. Frankfurt/M. 1977.
- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/M. 1981.
- HERRIGER, N.: Familienintervention und soziale Kontrolle. Strategien der Kolonisierung von Lebenswelten. In: Kriminologisches Journal 4/1980, S. 283–300.
- HERRIGER, N.: Prophylaxe-Strategien kommunaler Behörden. Forschungsdefizite und Forschungsperspektiven. In: VASKOVICS, L. (Hrsg.): Raumbezogenheit sozialer Probleme. Opladen 1982.
- HERRIGER, N./SILKENBEUMER, E.: Strategien der Kontrolle und der Prophylaxe von Jugenddelinquenz im kommunalen Raum. In: Kriminologisches Journal 1/1981, S. 43–53.
- KEUPP, H.: Gemeindepsychologie als Widerstandsanalyse des professionellen Selbstverständnisses. In: KEUPP, H./ZAUMSEIL, M. (Hrsg.): Die gesellschaftliche Organisation psychischen Leidens. Frankfurt/M. 1978, S. 180–220.
- MELENZ, I.: Die Strategie der Einmischung. Soziale Arbeit zwischen Selbsthilfe und kommunaler Politik. In: MÜLLER, S./OLK, T./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Sozialarbeit als soziale Kommunalpolitik. Sonderheft 6, Neue Praxis 1981, S. 57–67.
- MÜLLER, S.: Der Leviathan wird bürgernah. Perspektivwechsel in der öffentlichen Sozialarbeit. In: Neue Praxis 4/1981, S. 279–290.
- MÜLLER, S./OTTO, H.-U. (Hrsg.): Sozialarbeit als Sozialbürokratie? Zur Neuorganisation sozialer Dienste. Sonderheft 5, Neue Praxis 1980.
- OLK, T./OTTO, H.-U.: Wertwandel und Sozialarbeit. Entwicklungsperspektiven kommunaler Sozialarbeitspolitik. In: Neue Praxis 2/1981, S. 99–146.

### *Anschrift des Autors:*

Dipl.-Päd. Norbert Herriger, FB Gesellschaftswissenschaften, Universität/Gesamthochschule Wuppertal, Gaußstr. 20, 5600 Wuppertal 1

# Arbeit und Freizeit im Wandel – Antworten der Pädagogik

HORST W. OPASCHOWSKI

## *Neue Erziehungsziele als Folge des Wertewandels von Arbeit und Freizeit*

### 1. Die „stille Revolution“ der Werte

Nach Untersuchungen des Amerikaners RONALD INGLEHART soll in den westlichen Industriegesellschaften eine stille Revolution („silent revolution“) stattgefunden haben: ein Wertewandel von der Überbetonung des materiellen Sicherheitsdenkens in Richtung auf eine Höherbewertung immaterieller Aspekte des Lebens. Die nach dem Zweiten Weltkrieg geborenen Generationen seien in einer Zeit noch nie dagewesenen Wohlstands aufgewachsen und hätten – anders als ihre Eltern und Großeltern – kaum Hunger und politische Instabilität erfahren. Unter Bezugnahme auf ABRAHAM MASLOWS Theorie von einer der menschlichen Motivation zugrundeliegenden Bedürfnishierarchie (MASLOW 1954) sagt INGLEHART neue Wertprioritäten voraus: Direkt auf das physische Überleben bezogene Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Anerkennung sowie intellektueller und ästhetischer Befriedigung würden an Bedeutung gewinnen. Damit verbunden sei eine relative Aufgeschlossenheit gegenüber neuen Ideen (INGLEHART 1971, 1977, 1979).

Im Vergleich der fünf Länder USA, Niederlande, Großbritannien, Österreich und Bundesrepublik Deutschland gelangt INGLEHART zu dem Ergebnis, daß die Bundesdeutschen bisher noch am meisten (56%), die Niederländer am wenigsten (19%) zu materialistischen Wertvorstellungen neigen (INGLEHART 1979). INGLEHART begründet dies mit unterschiedlichen historischen Entwicklungen und Erfahrungen der jeweiligen Länder.

Zur Verdeutlichung faßt INGLEHART die mehr materialistisch ausgerichteten Lebensziele zum Werttyp „Materialisten“ und die nicht unmittelbar materialistischen Orientierungen zum Werttyp „Postmaterialisten“ zusammen. INGLEHART gelangt zu folgenden Erkenntnissen (INGLEHART 1979, S. 297ff.):

- In jedem der fünf Länder neigen die jüngeren Gruppen viel weniger zu materialistischen Wertvorstellungen und viel eher dazu, Postmaterialisten zu sein, als die ältere Generation.
- Postmaterialisten zeigen im allgemeinen eine potentiell höhere Bereitschaft zu politischer Partizipation und sind weniger mit dem Typ Gesellschaft, in dem sie leben, einverstanden, weil die Spielregeln und Institutionen der Industriegesellschaft traditionsgemäß von materialistischen Voraussetzungen ausgehen.
- Die Bundesrepublik Deutschland weist im Ländervergleich bisher noch die stärkste Materialismusorientierung auf. Sie wird daher von einem Wandel der Wertprioritäten in den nächsten Jahren am stärksten betroffen sein.
- Der Wertewandel spiegelt den ökonomischen Wandel in den jeweiligen Ländern wider und läßt sich nicht einfach generationsspezifisch oder als Wirkung des Lebenszyklus (z.B. jugendliche, elterliche oder nacherterliche Lebensphasen) erklären. Wäre dies so, müßten „aus irgendeinem Grund die Deutschen schneller altern als die Engländer“. Historischer Wandel und Wertewandel gehören unmittelbar zusammen.

INGLEHARTS Wertewandelkonzept liegen unausgesprochen zwei Annahmen zugrunde. Erstens: In einer Gesellschaft des Mangels (vierziger bis sechziger Jahre) dominieren

materielle Werte. Zweitens: In einer Gesellschaft des Überflusses (siebziger bis neunziger Jahre) dominieren postmaterielle Werte. Gemäß der Bedürfnishierarchie von MASLOW unterstellt INGLEDHART hierbei einen linearen Aufbau der Werte, ohne hinreichend zu berücksichtigen, daß diese in Wechselbeziehung zueinander stehen. So können beispielsweise materielle Werte direkte Auswirkungen auf postmaterielle Bedürfnisse haben: „Lohntüte als Mittel für Reisen; Reisen als Symbol für Selbstverwirklichung“ (TROMMSDORF 1979, S. 272). Und schließlich: Welche Antwort könnte INGLEDHART auf die Frage geben, was eigentlich auf die postmaterielle Wertorientierung folgen soll?

Hat INGLEDHART gar berücksichtigt, daß auch in westlichen Industrieländern der Wohlstand stagnieren oder der Lebensstandard zurückgehen kann? Hat er an die wachsende Zahl der Arbeitslosen gedacht, an ihre fundamentalen Bedürfnisse nach Existenzsicherung? Nach INGLEDHARTS Interpretation bräuchte die heutige jüngere Generation mit tendenziell „postmaterialistischem“ Bewußtsein gar nicht mehr auf materielle Bedingungen zu achten, weil ja angeblich alles ökonomisch gesichert ist. Sie könnte sich an vorwiegend ideellen Werten orientieren und das (Über-)Lebensnotwendige vergessen. Gerade das ist nicht der Fall bei der jungen Generation, die von Arbeits- und Ausbildungslosigkeit bedroht ist. INGLEDHART hat den Wertewandel als etwas Statisches beschrieben, was in Wirklichkeit ein Prozeß ist – ein Prozeß der Wechselwirkung von materiellen Rahmenbedingungen und ideellen Werten.

## 2. Die empirischen Nachweise

Die vorgenommene Problematisierung ist unumgänglich bei der Beurteilung des gegenwärtigen und zukünftigen Wertewandels. Eine stärkere Lebensgenußorientierung muß nicht automatisch mit dem Verlust von Leistungsorientierung einhergehen. Und auch eine mögliche Aufwertung der Freizeit hat nicht zwangsläufig eine Abwertung, eher eine relativierende Neubewertung der Arbeit zur Folge.

Sieht man von der Vielzahl globaler Behauptungen eines forcierten Wertewandels ab, gibt es nur wenige gesicherte empirische Aussagen. G. P. SPINDLER diagnostizierte erstmals 1963 einen grundsätzlichen Wertewandel in den westlichen Industriegesellschaften. Danach soll sich ein Wandel von „traditionalen“ Werten (z.B. Arbeitsethos, Zukunftsorientierung) zu „emergenten“ (neu aufkommenden) Werten (z.B. Soziabilität, Gegenwartsorientierung) vollziehen. SPINDLER sagte Wertkonflikte zwischen arbeitsbezogenen Leistungswerten und freizeitbezogenen Mußwerten voraus. Die Erkenntnisse gewann er aus projektiven Verfahren (z.B. Satzergänzungen, Aufsätze).

PETER KMIECIAK unternahm 1976 im Auftrag der 1971 von der Bundesregierung berufenen Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel den Versuch, in einer Sekundäranalyse von Meinungsumfrageergebnissen für den Zeitraum 1951 bis 1974 den Wandel der Wertprioritäten in Deutschland zu erfassen. KMIECIAK ermittelte einen Rückgang beruflichen Leistungsstrebens und beruflicher Werte allgemein. Weite Bevölkerungskreise würden in der Arbeit und im Beruf zunehmend weniger Berufung und Sinnerfüllung sehen als vielmehr ein Mittel des Geldverdienens. Mit der sich entwickelnden instrumentalisierenden Haltung gegenüber dem Berufsleben wäre zugleich eine verstärkte Suche nach Selbstverwirklichung im außerberuflichen Bereich verbunden. „Ranghöhere Werte“ (KMIECIAK 1976, S. 309), die sich auf Familie, Freizeit und Gesundheit beziehen, würden immer größere Bedeutung bekommen. Auf die Zukunft bezogen sei eine „Ausstrahlung konkreter Freizeiterfahrungen, -motivationen, -wünsche auf andere Lebensbereiche“ (S. 348) zu erwarten. KMIECIAK konnte 1976 aus den vorliegenden Daten noch „keine Informationen über Veränderungen von Freizeitaktivitäten“ (S. 365) gewinnen. Auch *Transferleistungen des Freizeitverhaltens* in andere Lebensbereiche konnte er nur vermuten, nicht belegen.

1979 schließlich wies TINO BARGEL nach Auswertung von sieben Erhebungen im Zeitraum 1972 bis 1978 eine „klare Zurückstellung leistungsthematischer Tugenden“ (BARGEL 1979, S. 177) nach. Am Beispiel von Schülern, Studenten und Akademikern konnte er innerhalb einer homogenen sozialen Schicht aufzeigen, daß der Wertewandel im lebenszyklischen Verhalten kaum Unterschiede aufweist, vielmehr historisch und gesellschaftlich bedingt war.

Darüber hinaus ermittelte BARGEL 1976 in einer Repräsentativerhebung (n = 1502) die Einschätzung zentraler Lebens-, Sozial- und Handlungsbereiche (Familie, Beruf, Freizeit, Freundeskreis, Politik, Religion, Kultur) nach ihrer persönlichen Wichtigkeit. 70 Prozent der Gesamtbevölkerung schätzten die Familie als sehr wichtig ein, 48 Prozent den Beruf und 38 Prozent die Freizeit (BARGEL 1979, S. 156). BARGEL vermutete zu Recht, daß diese Rangfolge keineswegs stabil ist und in den darauffolgenden Jahren Bedeutungsverlagerungen möglich sind (vgl. OPASCHOWSKI/RADDATZ 1982).

Wichtiger als die bloße Veränderung von Prozentzahlen und Rangfolgen ist der darin zum Ausdruck kommende Wertewandel. Zwar sind alle Lebensbereiche aufeinander bezogen, doch dominieren in den jeweiligen Lebensbereichen ganz unterschiedliche Wertemuster, die nicht immer miteinander verträglich sind und z.T. sogar widersprüchlich sein können (z. B. in Familie oder Freundeskreis, Beruf oder Freizeit). Dominiert beispielsweise der Lebensbereich Beruf, so strahlt das berufsspezifische Wertemuster („Berufsethik“) auch auf die anderen Lebensbereiche (z. B. Freizeit) aus und beeinflußt deren Wertmuster. Was aber geschieht, wenn – wie dies für die achtziger und neunziger Jahre vermutet werden kann – in einer Gesellschaft, die sich jahrhundertlang in ihrem zentralen Selbstverständnis an der Berufsarbeit orientierte, der Lebensbereich Freizeit plötzlich von den Menschen für persönlich wichtiger gehalten wird als der Lebensbereich Arbeit? Wie wirkt sich dies auf das gesellschaftliche Wertesystem aus? Kommt es zu Wertkonflikten oder Identitätskrisen? Wird D. BELLS Prognose eines „collapse of the older value system“ Wirklichkeit (BELL 1973)?

### 3. Die Wertewandeldiskussion

Seit etwa drei Jahrzehnten gibt es empirische Wertforschung in den Wissenschaftsbereichen der Kulturanthropologie, der Psychologie, Sozialpsychologie und Soziologie. Grundlagenarbeiten hierzu lieferten ALLPORT u. a. (1951), KLUCKHOHN/STRODTBEK (1961), MYRDAL (1965), ROKEACH (1967, 1968, 1973), FRIEDRICHS (1968), INGLEHART (1971, 1977, 1979), LAUTMANN (1971), KMIĘCIAK (1976, 1980), KLAGES/KMIĘCIAK (1979), BARGEL (1979), BARTELT (1978, 1981) u. a. Darüber hinaus hat es lange zuvor interdisziplinäre Wertforschungen insbesondere in der Philosophie und Theologie, in den Natur- und Wirtschaftswissenschaften gegeben.

Richtungweisend auf dem Gebiet der empirischen Werteforschung wurde der Sozialpsychologe MILTON ROKEACH. Nach ROKEACH besitzen die Menschen eine Vielzahl persönlicher Einstellungen, aber nur wenige grundsätzliche Werte. Unter einem „Wert“ versteht ROKEACH einen zentral verankerten, überdauernden individuellen Glauben, der Urteile und Handlungen eines Menschen bestimmt. Ein solcher Wert hat existentielle Bedeutung. Im einzelnen unterscheidet ROKEACH (vgl. Abb. 1):

– *Zielwert*, „terminal values“

Zielwerte beziehen sich auf Lebensziele und beschreiben Idealzustände (= Zielprojektionen menschlicher Existenz).

– *Instrumentalwert*, „instrumental values“

Instrumentalwerte beschreiben Eigenschaften und Sollvorstellungen des Verhaltens.

Beide Werte sind miteinander in einem hierarchischen System (*Wertehierarchie*) verbunden. Während das Wertesystem, die Gesamtheit der gesellschaftlich geltenden Werte, relativ stabil ist, ändert sich die Wertehierarchie laufend. Gesellschaftliche Entwicklungen und persönliche Einstellungs- und Bewußtseinsänderungen tragen dazu bei, daß innerhalb des Wertesystems Werte in der Rangordnung auf- und absteigen.

In den Fällen, in denen die Menschen nicht nur ihre subjektiven Wertrangordnungen ändern, sondern auch eine Neubestimmung der Wertinhalte bzw. „Umwertung der Werte“ vornehmen (z. B. vom objektiven Leistungsergebnis zum subjektiven Leistungserlebnis), setzt der *Prozeß des gesellschaftlichen Wertewandels* ein. Dies geschieht insbeson-

Persönliches Wertesystem (Auflistung nach MILTON ROKEACH, 1968) (Abbildung 1)

Zielwerte	Instrumentalwerte
Ein angenehmes Leben (Leben im Wohlstand)	Ehrgeizig (fleißig, strebsam)
Ein aufregendes Leben (ein anregendes und aktives Leben)	Tolerant (unvoreingenommen, verständnisvoll)
Leistungsfähigkeit (mit überdauernder Erfolgsaussicht)	Tüchtig (kompetent, erfolgreich)
Eine friedliche Welt (Welt ohne Krieg und Krisen)	Heiter (fröhlich, lebensfroh)
Eine Welt voller Schönheit (Schönheit der Natur und der Künste)	Ordentlich (sauber, angemessen)
Gleichheit (Brüderlichkeit, gleiche Chancen für alle)	Mutig (couragiert, für die eigene Überzeugung eintretend)
Familiäre Geborgenheit (Sorge für die nächsten Angehörigen)	Nachsichtig (versöhnlich; bereit, anderen zu verzeihen)
Freiheit (Unabhängigkeit, freie Wahlmöglichkeiten)	Hilfsbereit (sich um das Wohlergehen anderer kümmern)
Glück (Zufriedenheit)	Ehrlich (aufrichtig, zuverlässig)
Ausgeglichenheit (ohne innere Konflikte)	Phantasievoll (kühn, kreativ)
Reife Liebe (sexuelle Intimität und geistige Gemeinschaft)	Unabhängig (autonom, frei)
Nationale Sicherheit (Schutz vor militärischen Angriffen)	Intellektuell (intelligent, nachdenkend)
Vergnügen (ein fröhliches und entspanntes Leben)	Logisch (vernünftig, konsequent)
Selbstachtung (eigene Wertschätzung)	Liebend (herzlich, zärtlich)
Soziale Anerkennung (von anderen geachtet und bewundert werden)	Gehorsam (pflichtbewußt, respektvoll)
Echte Freundschaft (enge Verbundenheit)	Höflich (aufmerksam, wohlherzogen)
Weisheit (eine abgeklärte, reife Lebensphilosophie)	Verantwortungsvoll (zuverlässig, glaubwürdig)
	Selbstbeherrscht (diszipliniert, zurückhaltend)

dere in Phasen beschleunigten sozialen Wandels, in Umbruchsituationen (z. B. „Grenzen des Wachstums“) und Übergangsperioden (z. B. Übergang zu „postindustriellen“ Gesellschaftsformen).

Der Wertewandel muß als eine Dimension des allgemeinen sozialen und kulturellen Wandels gesehen werden. Er bezeichnet zunächst substantielle Veränderungen in der individuellen und dann auch – mit zeitlicher Verzögerung („time lag“) – in der gesellschaftlichen Wertorientierung („Öffentliche Meinung“). Die direkten Auswirkungen des Wertewandels bekommen zuallererst die gesellschaftlichen Institutionen (Vereine, Verbände, Kirchen, Parteien, Bürgerinitiativen u. a.) zu spüren. Die Institutionen können bremsend, stützend oder verstärkend wirken. Sich dem Wertewandel auf Dauer entziehen

können sie jedoch nicht, da sie sich gesellschaftlich durch allgemein anerkannte Werte legitimieren müssen. Dies zeigt sich beispielsweise an der inhaltlichen Gestaltung und Veränderung der Wahlprogramme von Parteien, die als erste auf dominante (= mehrheitsfähige) Wertorientierungen der Bürger reagieren müssen, um ihren Stimmenanteil durch die *Ansprache gelebter Werte der Bevölkerung oder einzelner Bevölkerungsgruppen* zu halten bzw. zu erhöhen. Wahlprogramme spiegeln immer auch aktuell gelebte Werte wider. Die Wahlprogrammanalysen des Amerikaners J. Z. NAMENWIRTH anlässlich der Präsidentschaftswahlen in den USA wiesen beispielsweise nach, daß 1856 Werte wie Respekt und Rechtschaffenheit dominierten, 100 Jahre später jedoch Gesundheitsorientierung und Werte des persönlichen Wohlergehens auf dem Programm standen (NAMENWIRTH 1973).

Sozialer Wandel und Wertewandel stehen in Wechselbeziehung zueinander. Beide bedingen sich. Weder die These von KARL MARX (Die Produktionsmittel determinieren die Werte der Gesellschaft) noch die These von MAX WEBER (Die Werte des Protestantismus produzieren den Kapitalismus) kann Anspruch auf alleinige Gültigkeit erheben. Beide Aussagen sind jederzeit umkehrbar: Das Sein bestimmt das Bewußtsein. Und: Das Bewußtsein verändert das Sein.

#### 4. Die Bedeutung der Werte

Werte stellen eine Richtschnur und Leitlinie dar, an denen die Menschen ihr Leben in der Gesellschaft orientieren. Werte sagen etwas darüber aus, was als Lebensinhalt wünschenswert ist, was als nützlich angesehen oder gut und wesentlich („wertvoll“) empfunden wird. Die Menschen bedienen sich der Werte als Maßstab („Norm“) für ihr eigenes Handeln. Werte weisen ihnen den Weg zu angestrebten Lebenszielen.

Träger von Auffassungen und Vorstellungen des Wünschenswerten können einzelne, Gruppen oder Gesellschaften sein.

- Für das *Individuum* stellen Werte Orientierungsleitlinien für das persönliche Verhalten und für die Entwicklung eigener Lebensperspektiven dar. Werte werden in konkreten Situationen individuell erlebt und gelebt.
- Für die *Gruppe* (z. B. Familie, Altersgruppe, Berufsgruppe, Subkultur) werden Werte zum Maßstab für gruppenkonformes Verhalten („Gruppennorm“) und für die Verwirklichung gemeinsamer Ziele. Die Einhaltung gruppenspezifischer Normen und Werte ermöglicht Identifikation und gewährt soziale Bestätigung.
- Für die *Gesellschaft* sind Werte wichtige Ordnungsfaktoren, die das gesellschaftliche Zusammenleben regeln und zu gesellschaftlich erwünschtem Verhalten anhalten. Gesellschaftliche Werte weisen einen hohen Grad von Verbindlichkeit auf. Sie liefern allgemein gültige Kriterien, nach denen der einzelne die Wichtigkeit seines Verhaltens beurteilen und feststellen kann, welche soziale Stellung er in den Augen seiner Mitmenschen einnimmt.

Traditionsgemäß werden Werte, die die gesellschaftliche Ordnung sichern und den sozialen Frieden erhalten helfen, besonders hoch bewertet (z. B. Pflichterfüllung, Ordnungsstreben). Gleichzeitig üben Verhaltensmuster, die gesellschaftlich hoch bewertet werden (z. B. Leistung, Fleiß), den stärksten sozialen Druck auf den einzelnen aus. Dies gilt auch für den umgekehrten Fall: Faulheit und Leistungsverweigerung werden als Unwerte mißbilligt und gesellschaftlich sanktioniert. Das herrschende Wertesystem weist allgemeinverbindliche Züge auf und ist ein Bestandteil der *Sozialstruktur der Gesellschaft*.

Werte sind aber auch in der *Persönlichkeitsstruktur der einzelnen Individuen* verankert. Diese doppelte Verankerung erklärt das Phänomen der mitunter doppelten Moral, der Kluft zwischen dem, was man für gesellschaftlich wertvoll hält und dem, was man persönlich tatsächlich tut. Für die jeweilige „Wert“-Schätzung sind unterschiedliche motivationale, rationale oder soziale Aspekte (vgl. FICHTER 1968) ausschlaggebend:

- Werte sind mit Empfinden und Gefühl verbunden (z.B. mögen/nicht mögen). Um positive Gefühlserlebnisse zu haben, werden persönliche Opfer gebracht oder Anstrengungen unternommen. Werte werden zu Handlungsimpulsen (motivationaler Wertaspekt).
- Werte sind mit Verstand und Urteil verbunden. Sie werden ernstgenommen und dienen als Normen und Richtwerte für das eigene Handeln (rationaler Wertaspekt).
- Werte werden von einer Vielzahl von Menschen gemeinsam und übereinstimmend durch Konsens getragen. Das Bekenntnis zu gemeinsamen Werten wirkt integrierend und ermöglicht Solidarität (sozialer Wertaspekt).

Werte werden verinnerlicht (im Unterschied zu gesetzten Normen), sind abstrakt und verallgemeinerbar (im Unterschied zu subjektiven Einstellungen) und sind immer bewußt (im Unterschied zu Bedürfnissen). Sie finden ihre Begründung in übergeordneten zentralen Werten, den sogenannten *Grundwerten*.

Grundwerte sind Grundrechte. Sie orientieren sich an Menschenrechten wie z.B. der politischen Freiheit, der sozialen Gerechtigkeit oder der individuellen Gleichheit vor dem Gesetz. Grundwerte stellen *formale* Regulative für das gesellschaftliche Zusammenleben dar. Als solche sind sie gesamtgesellschaftlich konsens- und mehrheitsfähig. *Inhaltlich* bleiben sie jedoch relativ offen. Dies erklärt die unterschiedliche inhaltliche Ausfüllung und Auslegung der gleichen Grundwerte bei verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen je nach weltanschaulichem Standort.

## 5. Die Problem- und Fragestellung

Im Gefolge des sozialen Wandels, insbesondere veränderter Strukturen von Arbeitszeit und Freizeit, werden traditionelle Werte (z. B. Leistungsstreben, Fleiß, Pflichterfüllung), wie sie vor allem im Arbeitsleben gefordert werden, mit neuen Werten (z. B. Spontaneität, Sozialkontakt, Spaß) konfrontiert. Die sich neu entwickelnden Werte ergänzen und bereichern die traditionellen Werte, können aber auch in Konflikt oder in direkten Widerspruch zu ihnen geraten.

Die in langer Tradition eingeübten und gelebten Wertvorstellungen der Menschen haben spätestens seit etwa einem Jahrzehnt (zeitgeschichtliche Zäsur: Öl-/Energiekrise 1973) ihren Absolutheitsanspruch auf Lebenserfüllung eingebüßt. Soziale Nahbereiche (Familie, Freunde, Freizeit) erfahren eine deutliche Aufwertung und bringen das tradierte Wertesystem in Bewegung. Die Wertedynamik zieht eine Verhaltensdynamik nach sich und beschleunigt den gesellschaftlichen Veränderungsprozeß.

Der Wertewandel läßt eine neue Balance von Lebenssicherung und Lebensbereicherung erwarten, wenn es gelingt, alte und neue Werte aufeinander zu beziehen und nicht gegeneinander abzugrenzen. Im letzteren Fall wäre nur ein Ungleichgewicht zwischen materiellen und nichtmateriellen Werten, zwischen Einkommensniveau und Anspruchsniveau, zwischen wirtschaftlicher Stabilität und gesellschaftlicher Lebensqualität zu befürchten. Im ersteren Fall aber würde beispielsweise Leistung nicht abgelehnt, sondern

bekäme eine neue Qualität, einen neuen Sinn. Neue Leistungsbereitschaften würden sich entwickeln und damit auch neue Leistungsanreize: „Arbeit ist gut, aber sie muß mehr bieten als nur gute Bezahlung“ (STRÜMPER 1977, S. 71). Der Wertewandel wird materielle Leistungsanreize zweifellos verändern. Die in der Freizeit gemachten Erlebnisse und Erfahrungen könnten insgesamt zu einer Erhöhung der Ansprüche an das eigene Leben führen. Damit würde das Anspruchsniveau im Freizeitleben auch das Anspruchsniveau im Arbeitsleben beeinflussen.

Die folgende Grundlagenuntersuchung geht von der zentralen Frage aus, ob reduzierte Arbeitszeit und vermehrte Freizeit einerseits und ein verändertes individuelles Wertbewußtsein und Anspruchsniveau im Hinblick auf Arbeit und Freizeit andererseits Einfluß auf den gesellschaftlichen Wertewandel haben. Daraus ergeben sich weitere Einzelfragen:

- Welche Werte lassen sich derzeit im *Arbeitsleben* realisieren bzw. welche bleiben offen (Ist-Analyse)? Welche Wunschvorstellungen liegen hinsichtlich einer optimalen Verwirklichung von Werten durch Arbeit und Beruf vor (Soll-Analyse)?
- Welche Einstellungen bestehen gegenwärtig gegenüber der *Freizeit* und welche Werte sind im derzeitigen Freizeitverhalten realisierbar (Ist-Analyse)? Welche Erwartungen werden an künftige Freizeitmöglichkeiten geknüpft (Soll-Analyse)?
- Welche *Ideal*-Vorstellungen bestehen ganz allgemein dem Leben gegenüber? Und welchen spezifischen Beitrag zur Verwirklichung idealer Lebenswerte leisten hierzu das Arbeitsleben bzw. das Leben in der Freizeit?

Wertewandel im Spannungsfeld der gesellschaftlichen Veränderungen von Arbeit und Freizeit und vor dem Hintergrund der individuellen Wunschvorstellungen vom eigenen Leben – so läßt sich die grundlegende Frage- und Problemstellung der vorliegenden Untersuchung umschreiben.

Vergegenwärtigt man sich die Funktion von Werten als eine Leitlinie für das Empfinden, Denken und Handeln der Menschen, so kommt ein Wandel der Werte einer Verschiebung dieser Leitlinie gleich. Die Verschiebung bewirkt, daß nach einer Übergangsphase eine allmähliche Um- und Neuorientierung stattfindet. Was in der Vergangenheit als Tugend und hoher Wert galt, büßt im Prozeß des Wertewandels an Bedeutung ein und beginnt, in der Wertehierarchie nach unten zu sinken. Ein wesentliches Merkmal von Übergangsphasen besteht offenbar darin, daß die durch das Abgleiten „frei“-werdenden Wertestellen nicht sofort wieder neu besetzt werden, sondern durchaus eine Weile vakant bleiben können. Übergangsphasen sind zunächst immer durch Orientierungsunsicherheiten gekennzeichnet. Erst nach und nach rücken andere Werte in der Hierarchie nach oben, werden aufgewertet oder erfahren durch neue Inhalte eine Umwertung.

## 6. Erziehungsziele als Wertindikatoren

Zur Erfassung gegenwärtiger und zukünftiger Entwicklungen im Wertebereich der Gesellschaft führten E. BALLERSTEDT und W. GLATZER 1975 die Erziehungsziele als Wertindikatoren ein. Darauf basierten auch die Wertewandeluntersuchungen von P. KMIĘCIAK (1976) und BARGEL (1979). Mit Hilfe dieser Forschungsmethode wurden die Erziehungsziele von den Befragten nach ihrer persönlichen Wichtigkeit eingeschätzt.

Erziehungsziele stellen Sollvorstellungen des Verhaltens dar und werden als „instrumentelle Werte“ (instrumental values) verstanden (ROKEACH 1973). Bei den instrumentellen Werten handelt es sich um einen Katalog persönlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der einzelne instrumentell einsetzt, um in seinem Leben etwas zu erreichen. Dazu gehören beispielsweise Fleiß und Ehrgeiz oder



Ehrlichkeit und Fröhlichkeit oder Kontaktfähigkeit und Kritikfähigkeit. Die persönlichen Äußerungen zu den einzelnen Erziehungszielen lassen nur bedingt Rückschlüsse auf das praktizierte Erziehungsverhalten in bestimmten Situationen zu, weil das Erziehungsverhalten von den eigenen Vorstellungen durchaus abweichen kann.

Das projektive Verfahren von Erziehungszielen eignet sich jedoch zur Ermittlung von Wertmustern. Dabei wird die Situation unterstellt, daß der Befragte ein Kind zu erziehen hätte. Aus den Antworten läßt sich ermitteln, mit welcher Intensität der Befragte auf die Verankerung von bestimmten Werten (z. B. Bescheidenheit, Toleranz) in der Persönlichkeitsstruktur des Kindes achten würde. Die ausgewählten Erziehungsziele lassen sich folgenden Wertmustern zuordnen:

*Berufsbezogene Wertmuster*

Leistungsorientierung:

Konformität:

*Freizeitbezogene Wertmuster*

Spontaneität:

Soziabilität:

*Lebensbezogene Wertmuster*

Autonomie:

Konventionalität:

*Erziehungsziele*

- Leistungsstreben
- Fleiß
- Ehrgeiz
- Pflichterfüllung
- Gehorsam
- Selbstbeherrschung

*Erziehungsziele*

- Ehrlichkeit/Offenheit
- Aufgeschlossenheit
- Heiterkeit/Fröhlichkeit
- Lebensfreude
- Kontaktfähigkeit
- Toleranz
- Nachsicht/Rücksicht

*Erziehungsziele*

- Selbstvertrauen
- Selbständigkeit
- Kritikfähigkeit
- Höflichkeit
- Bescheidenheit
- Genügsamkeit

Die Erziehungsziele, also die persönlichen Fähigkeiten, mit denen zu Erziehende auszustatten sind, geben Aufschluß darüber, wie die Befragten sich die Anforderungen innerhalb der Gesellschaft vorstellen. Wertmuster und Erziehungsziele, die hoch bewertet werden, spiegeln wider, was im sozialen Leben als besonders wichtig angesehen wird. Wertmuster und Erziehungsziele mit niedriger Bewertung geben zu erkennen, daß die entsprechenden Fähigkeiten entweder im sozialen Leben eine geringe Rolle spielen oder daß sich die Erziehenden eine falsche Vorstellung davon machen.

Das in Arbeitsleben und arbeitsfreies Leben geteilte Dasein stellt unterschiedliche Anforderungen an den Menschen:

- Fähigkeiten, die in der Arbeit wichtig sind (z. B. Fleiß, Pflichterfüllung), können in der Freizeit stören.
- Fähigkeiten, die in der Freizeit zur Entfaltung gelangen (z. B. Lebensfreude, Spontaneität), können in der Arbeit hinderlich sein.

Daraus folgt: Die Anforderungen, die die Arbeitswelt und die das Freizeitleben an die Persönlichkeitsstruktur stellen, können ganz unterschiedlich sein. Von besonderem Interesse ist ein Vergleich dieser beiden Vorstellungsbilder mit den Fähigkeiten, über die die Persönlichkeit in der heutigen Gesellschaft *idealerweise* verfügen sollte.

Auf diese Weise lassen sich Erkenntnisse über drei Persönlichkeitsbilder gewinnen:

1. die „Arbeitspersönlichkeit“  
(Anforderungen der Arbeit an die Persönlichkeit);
2. die „Freizeitpersönlichkeit“  
(Anforderungen der Freizeit an die Persönlichkeit);
3. die „Idealpersönlichkeit“  
(Idealvorstellung von der Persönlichkeit).

## 7. Die Arbeit ist nicht mehr das Maß aller Dinge: Der Grad der Selbstverwirklichung in der Freizeit nimmt zu.

Das Erziehungsideal hat sich gewandelt. Die Freizeit ist in den Brennpunkt der Lebensorientierung gerückt. Sie ist zum eigentlichen Motor des Wertewandels geworden. Die erzieherischen Vorstellungen von der Idealpersönlichkeit und dem idealen Leben sind stärker an der Freizeitpersönlichkeit und dem Freizeitleben orientiert als an der Arbeitspersönlichkeit und dem Arbeitsleben.

Den empirischen Nachweis hierfür liefern die Ergebnisse von zwei Erhebungen, die für die ausgewählte Stichprobe repräsentativ sind und 1982 durchgeführt wurden:

– 400 Berufstätige im Alter von 16 bis 59 Jahren

(Die Befragung wurde in Ballungszentren von Hamburg über das Ruhrgebiet bis nach München durchgeführt.)

– 70 Pädagogikstudenten (Lehramt, Diplompädagogik) im Alter von 19 bis 29 Jahren

(Die Befragung fand in der 1. Semesterveranstaltung eines Seminars für Fortgeschrittene (4. bis 12. Semester) an der Universität Hamburg statt.)

Zugrundegelegt wurde ein teilstrukturierter Fragebogen mit Projektionsaufgaben. Die Probanden wurden danach befragt, welchen Wert sie auf die vorgegebenen Erziehungsziele legen würden, wenn sie selbst jetzt Kinder zu erziehen hätten (Skala von 1 bis 7), in welchem Maße die genannten Merkmale ausgeprägt sein müssen, um den Anforderungen der Arbeitswelt gewachsen zu sein, und in welchem Maße sie die Merkmale in ihrer Freizeit verwirklichen.

## 8. Menschenbild und Wertorientierung

Das heutige Menschenbild ist stärker von der Freizeitpersönlichkeit bestimmt als von der Arbeitspersönlichkeit (vgl. Abb. 2). In der Bedeutungshierarchie der 9 wichtigsten Erziehungsziele finden sich 8 Merkmale der Freizeitpersönlichkeit, dagegen nur 4 Merkmale der Arbeitspersönlichkeit wieder. Im Wunschbild vom Menschen sind die hoch bewerteten Merkmale durchgängig auf die Erfordernisse ausgerichtet, die für die Freizeit bzw. das Freizeitleben wichtig sind. Die nach subjektiver Einschätzung und Wunschvorstellung empirisch ermittelten „bedürfnisorientierten“ Erziehungsziele spiegeln eine Leitlinie wider, an der die Menschen ihren Lebensplan zu orientieren wünschen bzw. schon orientieren.

In dieser Leitlinie dominieren die an der Freizeit orientierten Werte.

– Ehrlichkeit, Offenheit, Lebensfreude, Heiterkeit, Fröhlichkeit und Toleranz, die die Menschen sich selbst und ihren Kindern wünschen (= Erziehungsziele), sind im arbeitsfreien Teil des Lebens besser aufgehoben als in der Arbeitswelt. Der Wertewandel im individuellen Lebensbereich der Bürger ist öffentlich (noch) nicht registriert worden. Doch dies ist lediglich eine Frage der Zeit. Arbeit und Beruf, Arbeitstugenden und Berufsethik werden überleben – als ökonomische Lebensnotwendigkeit, aber nicht mehr als zentrale Daseinsbestimmung.

– Selbstvertrauen, Selbständigkeit, Aufgeschlossenheit, Kontaktfähigkeit und Kritikfähigkeit stellen Persönlichkeitsmerkmale dar, die für alle Bereiche des Lebens wichtig sind, für das Arbeitsleben ebenso wie für den arbeitsfreien Teil des Lebens. Auch in den Idealvorstellungen und Erziehungszielen rangieren diese Werte an oberster Stelle. Es handelt sich hierbei um Fähigkeiten, die für die Bewältigung der eigenen Lebensführung fundamentale Bedeutung haben – unabhängig davon, ob sie in der Arbeit oder in der Freizeit, im Ernst oder Spiel verwirklicht werden. Es sind offenbar auch Fähigkeiten, die sich nicht so schnell überleben, also anthropologische Grundwerte darstellen – gestern, heute und morgen.

– Pflichterfüllung, Fleiß, Leistungsstreben, Ehrgeiz und Selbstbeherrschung sind zentrale Anforderungen, die die Arbeitswelt an die Persönlichkeit stellt. In der Wunschliste der wichtigsten Erziehungsziele tauchen diese Persönlichkeitsmerkmale aber nicht auf. Sie wirken losgelöst und abgetrennt vom übrigen Leben. Auch in den wichtigsten Merkmalen der Freizeitpersönlichkeit sind

sie nicht enthalten. Damit deutet sich eine Kluft zwischen Leben und Arbeiten an. Die „Arbeitsstugenden“ werden in der persönlichen Einschätzung der Menschen gering, in der öffentlichen Meinung aber hoch bewertet. Der einzelne tendiert in seiner Lebensorientierung und in seinem Lebensstil mehr zu freizeitbezogenen Wertmustern, während die Gesellschaft und die Gesellschaftspolitik an den Werten der traditionellen Berufsethik nicht nur festhalten, sondern sie als gesellschaftliche Norm und oberste Richtschnur für jeden Bürger verbindlich zu machen versuchen.

*Woran sich das heutige Menschenbild orientiert:* Die neun wichtigsten Persönlichkeitsmerkmale (nach der subjektiven Einschätzung von 400 Berufstätigen) (Abbildung 2)

<i>Die Arbeitspersönlichkeit</i> (Anforderungen der Arbeit an die Persönlichkeit)	<i>Die Freizeitpersönlichkeit</i> (Anforderungen der Freizeit an die Persönlichkeit)	<i>Die Idealpersönlichkeit</i> (Anforderungen des Lebens an die Persönlichkeit/Idealvorstellung von der Erziehung zur Lebensbewältigung)
—	Lebensfreude	Lebensfreude
—	Heiterkeit/Fröhlichkeit	Heiterkeit/Fröhlichkeit
—	Toleranz	Toleranz
—	Ehrlichkeit/Offenheit	Ehrlichkeit/Offenheit
—	Nachsicht/Rücksicht	—
—	—	Kritikfähigkeit
Selbstvertrauen	Selbstvertrauen	Selbstvertrauen
Selbständigkeit	Selbständigkeit	Selbständigkeit
Kontaktfähigkeit	Kontaktfähigkeit	Kontaktfähigkeit
Aufgeschlossenheit	Aufgeschlossenheit	Aufgeschlossenheit
Pflichterfüllung	—	—
Fleiß	—	—
Leistungsstreben	—	—
Selbstbeherrschung	—	—
Ehrgeiz	—	—

*Quelle:* B. A. T. Freizeit-Forschungsinstitut Hamburg 1982

Die Abbildung 3 macht deutlich: Es findet eine breite Distanzierung von der traditionellen Berufsethik statt. Sowohl die Berufstätigen als auch die künftigen Pädagogen betrachten die Wertmuster der traditionellen Berufsethik „Leistungsorientierung“ (Leistungsstreben, Fleiß, Ehrgeiz) und „Konformität“ (Pflichterfüllung, Gehorsam, Selbstbeherrschung) als relativ unwichtig für die Erziehung von Kindern, *obwohl* sie wissen und auch angeben, daß gerade diese Merkmale für die Anforderungen der Arbeitswelt von besonderer Bedeutung sind (z. B. Pädagogikstudenten: Fleiß 57%, Berufstätige: 85%). Hier deutet sich ein Wertekonflikt an, der nicht nur pädagogischen, sondern auch sozialen Zündstoff enthält: Die künftige Erziehung findet offenbar *nicht für*, sondern *gegen die Arbeitswelt* statt. Darin stimmen Berufstätige und künftige Pädagogen voll überein. Gleichzeitig zeigte Abb. 2, daß die Auffassungen darüber, welche Merkmale für das Freizeitleben und welche für das ideale Leben erforderlich sind, weitgehend übereinstimmen. Berufsbezogene Erziehungsziele gehören jedenfalls kaum dazu.

Lebensfreude kann kein Privileg der Freizeit, sondern muß auch in der Arbeit möglich sein. Noch aber ist die Verwirklichung von Werten wie Heiterkeit, Fröhlichkeit, Nachsicht, Rücksicht oder Ehrlichkeit wesentlich auf das Freizeitleben beschränkt. Daran orientiert sich auch das künftige Erziehungsideal. Das Leben in der Freizeit wird zum Orientierungsmaßstab für die künftige Erziehung.

### Arbeitspersönlichkeit und Idealpersönlichkeit (Abbildung 3)

**Arbeitspersönlichkeit:** Prozent der Befragten, die angeben, daß die Merkmale stark (Skalenwert 6 oder 7) ausgeprägt sein müssen, um den Anforderungen der Arbeitswelt gewachsen zu sein.

**Idealpersönlichkeit:** Prozent der Befragten, die angeben, daß sie auf die Merkmale starken Wert (Skalenwert 6 oder 7) legen würden, wenn sie heute ein Kind zu erziehen hätten.

	B	P		B	P
1. Fleiß	85%	57%	1. Selbstvertrauen	91%	93%
2. Pflichterfüllung	85%	33%	2. Selbständigkeit	90%	98%
3. Selbstvertrauen	84%	78%	3. Lebensfreude	89%	80%
4. Leistungsstreben	76%	37%	4. Ehrlichkeit/Offenheit	89%	87%
5. Selbständigkeit	76%	74%	5. Aufgeschlossenheit	86%	98%
6. Selbstbeherrschung	76%	46%	6. Kontaktfähigkeit	84%	91%
7. Kontaktfähigkeit	74%	56%	7. Heiterkeit/Fröhlichkeit	82%	96%
8. Aufgeschlossenheit	71%	41%	8. Toleranz	74%	91%
9. Ehrgeiz	70%	50%	9. Kritikfähigkeit	74%	91%
10. Höflichkeit	62%	9%	10. Nachsicht/Rücksicht	60%	53%
11. Ehrlichkeit/Offenheit	55%	20%	11. Höflichkeit	57%	9%
12. Kritikfähigkeit	55%	20%	12. Selbstbeherrschung	56%	22%
13. Gehorsam	50%	4%	13. Fleiß	51%	11%
14. Toleranz	50%	33%	14. Pflichterfüllung	45%	9%
15. Nachsicht/Rücksicht	39%	20%	15. Ehrgeiz	36%	11%
16. Heiterkeit/Fröhlichkeit	35%	20%	16. Genügsamkeit	35%	—
17. Lebensfreude	33%	26%	17. Gehorsam	34%	2%
18. Bescheidenheit	26%	—	18. Leistungsstreben	26%	11%
19. Genügsamkeit	23%	—	19. Bescheidenheit	23%	—

B = 400 Berufstätige im Alter von 16 bis 59 Jahren

P = 70 Pädagogikstudenten im Alter von 19 bis 29 Jahren

*Quellen:* B. A. T. Freizeit-Forschungsinstitut 1982 und eigene Seminarbefragung/Universität Hamburg 1982

Im Vergleich der Befragungsergebnisse bleibt insgesamt festzuhalten: *Neben dem Wertesystem der traditionellen Berufsethik hat sich ein neues Wertesystem entwickelt, das sich an der Freizeit orientiert und ins Zentrum der Sinnorientierung des Lebens rückt. In ihrer Bedeutung für die Erziehung werden die freizeitbezogenen Wertmuster „Spontaneität“ und „Soziabilität“ erheblich höher eingestuft als die berufsbezogenen Wertmuster „Leistungsorientierung“ und „Konventionalität“. Die Arbeit hat keineswegs ihren faktischen, d. h. ökonomisch lebensnotwendigen Wert eingebüßt. Wohl aber hat die traditionelle Berufsethik ihren das gesamte Leben beherrschenden Mythos verloren. In den persönlichen Erziehungsvorstellungen rangieren die Freizeittugenden vor den Arbeitstugenden. Die Kluft zwischen privater Sinnggebung (z. B. familiäre Erziehung) und öffentlicher Sinnsetzung (z. B. schulische Erziehung) wird immer größer. Für die Pädagogik insgesamt ergeben sich neue Frage- und Aufgabenstellungen. Insbesondere die Funktion und Legitimation der Pädagogik, die die spezifischen Anforderungen des Lebensbereichs Freizeit im Blick hat (= Pädagogik der Freizeit/Freizeitpädagogik), wird einsichtig.*

Was der Verfasser 1976 vorempirisch an Zielen für eine Pädagogik der Freizeit „gesetzt“ hat, hat in den vorliegenden Ausführungen seine empirische Grundlegung erfahren: „Die Pädagogik der Freizeit aktiviert soziale, kulturelle, kreative und kommunikative Lernmöglichkeiten, die *durch einseitig schulisch-berufliche Anforderungen nicht mehr voll ausgeschöpft und zu den am Arbeitsplatz, unterqualifizierten Fähigkeiten gehören. . . .* Zu diesen nicht vorrangig unter dem Zeichen beruflicher ‚Verwertbarkeit‘ stehenden Erlebnis- und Verhaltensweisen, Kommunikationstechniken und Unterhaltungsformen gehören z. B. *Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit,*

*Phantasie, Kreativität*“ (OPASCHOWSKI 1976, S. 124). Dies entspricht einer Umschreibung der erforderlichen „Freizeitkompetenz“, konkret den Anforderungen an die „Freizeitpersönlichkeit“, wie sie die vorliegenden Untersuchungsergebnisse bestätigen haben.

Als Lebensentwurf für die Zukunft bietet sich nur eine konkrete Problemlösung an: Die Wertesynthese. Hierbei müssen traditionelle und gegenwartsbezogene Werte aufeinander bezogen und miteinander verzahnt (und nicht gegeneinander ausgespielt) werden. Es war ein Fehler der Gesellschafts- und Bildungspolitik der vergangenen Jahre, die Parzellierung des Lebens in die Teilbereiche Arbeit und Freizeit, Öffentlichkeit und Privatheit, Notwendigkeit und Freiwilligkeit mehr verschärft als ihr tendenziell entgegengewirkt zu haben. Warum soll es nicht möglich sein, berufliche Interessen zu fördern (ohne die persönlichen Freizeitinteressen auszublenden), Leistung zu fordern (ohne die Lust am Leben zu verdrängen), Fleiß zu erwarten (ohne die Freude am Leben zu vergessen)?

In Zukunft müssen familiäre und öffentliche Erziehung drei Kompetenzen *gleichzeitig* vermitteln können: Eine allgemeine Lebenskompetenz (Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Kritikfähigkeit, Höflichkeit u. a.), eine Arbeitskompetenz (Fleiß, Pflichterfüllung, Leistungsstreben, Selbstbeherrschung u. a.) und eine Freizeitkompetenz (Lebensfreude, Aufgeschlossenheit, Kontaktfähigkeit, Ehrlichkeit u. a.). Die Bildungspolitik wird ihr Selbstverständnis neu definieren müssen. Bildung muß in Zukunft wieder ganzheitlicher verstanden werden. In einem integrierten Bildungskonzept müssen Berufs- und Freizeitkompetenzen gleichermaßen vermittelt und aufeinanderbezogen werden. Dies schließt nicht aus, vielmehr notwendig ein, daß zwischen beiden Bildungszielen ein Spannungsverhältnis besteht, das nicht wegharmonisiert werden darf. Die bildungspolitische Aufgabe der Zukunft kann nur heißen: *Lernziel Leben, Erziehung zur Lebenskompetenz*, wozu die Vorbereitung auf das Berufsleben ebenso gehört wie die Vorbereitung auf das Freizeitleben.

### *Literatur*

- ALLPORT, G. W. u. a.: Study of Values. A Scale for Measuring the Dominant Interests in Personality. Boston 1951.
- BARGEL, T.: Überlegungen und Materialien zu Wertdisparitäten und Wertwandel in der BRD. In: KLAGES, H./KMICIAK, P. (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/M. 1979, S. 147–184.
- BARTELT, M.: Der Wandel des gesellschaftlichen Wertsystems als Orientierung für einen Neuen Lebensstil. In: WENKE, K. E./ZILLESSEN, H. (Hrsg.): Neuer Lebensstil – verzichten oder verändern? Opladen 1978, S. 73–121.
- BARTELT, M.: Wertwandel der Arbeit. Der Bedeutungsrückgang der Werte Arbeit, Beruf, Leistung als sozialetisches Problem. Vervielf. Manuskript der Deutschen Gesellschaft für Freizeit. Düsseldorf 1981.
- B. A. T. FREIZEIT-FORSCHUNGSINSTITUT (Hrsg.): Repräsentativumfrage „Langeweile“. Hamburg 1981.
- B. A. T. FREIZEIT-FORSCHUNGSINSTITUT (Hrsg.): Repräsentativumfrage „Weniger verdienen – dafür mehr Freizeit“. Hamburg 1982.
- BELL, D.: The Coming of Post-Industrial Society. New York 1973.
- FICHTER, J. H.: Grundbegriffe der Soziologie. Wien/New York 1968.
- FRIEDMANN, G.: Zukunft der Arbeit. Köln-Deutz 1953.
- FRIEDRICH, J.: Werte und soziales Handeln. Ein Beitrag zur soziologischen Theorie. Tübingen 1968.
- INGLEHART, R.: The silent revolution in Europe: Intergenerational change in post-industrial societies. In: American Political Science Review 15 (1971), S. 991–1017.
- INGLEHART, R.: The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles among Western Publics. Princeton 1977.

- INGLEHART, R.: Wertwandel in den westlichen Gesellschaften: Politische Konsequenzen von materialistischen und postmaterialistischen Prioritäten. In: KLAGES, H./KMIECIAK, P. (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/M. 1979, S. 279-316. (a)
- INGLEHART, R.: Socioeconomic change and human value priorities. In: BARNES, H.: Political Action. Mass Participation in Five Western Democracies. Beverly Hills 1979. (b)
- KLAGES, H./KMIECIAK, P. (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/M., New York 1979.
- KLUCKHOHN, F./STRODTBECK, F.: Variations in Value Orientations. Evanston 1961.
- KMIECIAK, P.: Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland. Göttingen 1976.
- KMIECIAK, P.: Der gegenwärtige Stand der Wertforschung. In: HARTMANN, K. D./KOEPLER, F. F. (Hrsg.): Fortschritte der Marktpsychologie. Bd. 2. Frankfurt/M. 1980.
- LAUTMANN, R.: Wert und Norm. Opladen 1971.
- MASLOW, A. H.: Motivation and Personality. New York 1954.
- MYRDAL, G.: Das Wertproblem in der Sozialwissenschaft. Hannover 1965.
- NAMENWIRTH, J. Z.: Wheels of time and the interdependence of value change in America. In: Journal of Interdisciplinary History 3 (1973), S. 649-683.
- OPASCHOWSKI, H. W.: Pädagogik der Freizeit. Bad Heilbrunn 1976.
- OPASCHOWSKI, H. W.: Probleme im Umgang mit der Freizeit (Freizeitverhalten von Familien). B. A. T. Schriftenreihe zur Freizeitforschung. Bd. 1. Hamburg 1980.
- OPASCHOWSKI, H. W.: Allein in der Freizeit (Freizeitverhalten von Alleinlebenden). B. A. T. Schriftenreihe zur Freizeitforschung. Bd. 2. Hamburg 1981.
- OPASCHOWSKI, H. W.: Freizeitzentren für alle (Wohnungsnähe Freizeitzentren im In- und Ausland). B. A. T. Schriftenreihe zur Freizeitforschung. Bd. 3. Hamburg 1982.
- OPASCHOWSKI, H. W.: Freizeit schafft Arbeit. Freizeitberufe: Ein innovativer Beschäftigungsbereich mit Zukunftschancen für freiberufliche Pädagogen. In: Animation 6 (1982), S. 217-222.
- OPASCHOWSKI, H. W.: Kultur der Muße. In: Animation 10 (1982), S. 348-352.
- OPASCHOWSKI, H. W./RADDATZ, G.: Freizeit im Wertewandel. B. A. T. Schriftenreihe zur Freizeitforschung. Bd. 4. Hamburg 1982.
- OPASCHOWSKI, H. W.: Jenseits der Arbeit: Die neue Freizeit? Opladen 1983.
- OPASCHOWSKI, H. W. (Bearb.): Handbuch Freizeit-Daten. Zahlen zur Freizeit-Situation und -Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. B. A. T. Freizeit-Forschungsinstitut u. Deutsche Gesellschaft für Freizeit. Hamburg/Düsseldorf 1983.
- PARSONS, T.: The Social System. Glencoe 1951.
- ROKEACH, M.: Value Survey. Sunnyvale 1967.
- ROKEACH, M.: Beliefs, Attitudes and Values. A Theory of Organization and Change. San Francisco 1968.
- ROKEACH, M.: The Nature of Human Values. New York 1973.
- SPINDLER, G. D.: Education and Culture. New York 1963.
- STRÜMPFEL, B.: Die Krise des Wohlstands. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1977.
- TROMMSDORFF, G.: Aspekte einer kulturvergleichenden Wertforschung. In: KLAGES, H./KMIECIAK, P. (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt/M./New York 1979.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. H. W. Opaschowski, Hellholzkamp 1, 2050 Börnsen

*Die Zukunft von Bildung, Arbeit und Freizeit:  
Berufsarbeit wird knapp – Chance für gesellschaftliche Arbeit?*

1. Der Begriff „gesellschaftliche Arbeit“

*Die Verkürzung von Berufsarbeitszeit ermöglicht einen neuen Begriff selbstbestimmter gesellschaftlicher Arbeit.* „Wenn die Leistungen in der Kinderbetreuung und der dafür notwendige hauswirtschaftliche Rahmen als gesellschaftliche Arbeit anerkannt werden, dann müssen Eltern von Staat und Unternehmen für Arbeitsstunden in diesem Bereich freigestellt werden.“ Das fordert MARIELOUISE JANSSEN-JURREIT in dem von ihr 1979 herausgegebenen „Frauenprogramm“ (JANSSEN-JURREIT 1979, S. 375). Mit dieser Forderung wird ein Begriff „gesellschaftliche Arbeit“ für eine Tätigkeit definiert, die außerhalb der „Arbeitsstunden“ für Berufsarbeit in „Staat und Unternehmen“ erfolgt, jedoch für die Gesellschaft notwendig und nützlich ist, aber in Konkurrenz zur Berufsarbeit steht. Ihre Anerkennung als „gesellschaftliche Arbeit“ erfordert u. a. eine zeitliche ‚Freistellung‘ von Berufsarbeit, ‚Freizeit‘. Die „Arbeitszeitverkürzung“ könnte dieses Problem lösen. Setzt sie doch Zeit z. B. für „gesellschaftliche Arbeit“ frei.

Als „gesellschaftliche Arbeit“ wird hier damit eine Arbeit bezeichnet, die für die Reproduktion des Menschen in Auseinandersetzung mit der äußeren wie inneren Natur bzw. mit der Gesellschaft wichtig und nur durch das Zusammenwirken der Menschen als Gesellschaft zu leisten ist. Insgesamt tritt „gesellschaftliche Arbeit“ damit gegenwärtig in zwei Formen auf:

- als Berufsarbeit,
- als „gesellschaftliche Arbeit“ im Freizeitbereich („Freizeitarbeit“).

Zwischen beiden Formen besteht eine *Rangordnung*. Berufsarbeit wird voll akzeptiert, „gesellschaftliche Arbeit“ im Freizeitbereich gilt als „Nebensache“, „Hobby“. Sie ist unterprivilegiert, gesellschaftlich nicht voll anerkannt. Tatsächlich überwiegt jedoch gegenwärtig in den Industriegesellschaften die Freizeit bei weitem die Berufsarbeitszeit, hat die gesellschaftliche Arbeit in der Freizeit eine schätzungsweise mindestens gleich großen Umfang wie die Berufsarbeit. „In der BRD beträgt die Zahl der gratis geleisteten Arbeitsstunden der Frauen in Hausarbeit und privater Kindererziehung jährlich 45 bis 50 Milliarden.“ Das ist nach Berechnungen von ALICE SCHWARTZER etwa ein „Drittel der gesamtgesellschaftlich geleisteten Arbeit“ (SCHEU 1978, S. 19).

Hier soll diskutiert werden, ob und wie „gesellschaftliche Arbeit“ über Arbeitszeitverkürzung eine volle gesellschaftliche Anerkennung und damit auch eine gleichberechtigte Chance als „Freizeitstätigkeit“ erlangen kann. Terminologisch werden dafür hier der Kürze wegen die Begriffe „Berufsarbeit“ und „gesellschaftliche Arbeit“ entgegengesetzt.

Zur *Verdeutlichung des Begriffs* der „gesellschaftlichen Arbeit“ (im Freizeitbereich) über „Hausarbeit“, „Kindererziehung“ und „Beziehungsarbeit“ hinaus sollen einige Beispiele genannt werden. Denn „gesellschaftliche Arbeit“ im sozialen, politischen wie kulturellen Bereich wird schon seit langem oft als „ehrenamtliche“ Arbeit über den Freizeitbereich geleistet. In der Tagespresse wird über sie berichtet (NW = Neue Westfälische, Bielefeld):

– „Trotz Arbeit kam die Freizeit nicht zu kurz“:

„Aus den Jahresberichten 1981 der einzelnen JRK-Gruppen wurde ersichtlich, was das Jugendrotkreuz im letzten Jahr alles geleistet hat. Neben den vielen ehrenamtlichen Diensten und Hilfeleistungen auf Sportplätzen, Eisbahnen und anderen Orten steht die Betreuung von älteren Mitbürgern. Aber auch die eigentliche Jugendarbeit in Form der Freizeitgestaltung wurde nicht vergessen“ (NW, 4.2.1982).

– „Lange Jahre ‚Knochenarbeit‘ zum Wohle der Allgemeinheit geleistet“:

„Gleich zwei christdemokratischen ‚Persönlichkeiten, die langjährig im kommunalpolitischen Raum mit Zähigkeit, Leidenschaft und Augenmaß zum Wohle der Allgemeinheit gearbeitet und dabei auch persönliche Opfer gebracht haben‘, konnte Oberbürgermeister ... gestern im Rathaus im Rahmen einer kleinen Feierstunde das Verdienstkreuz am Bande des Verdienstordens der Bundesrepublik Deutschland überreichen“ (NW, 28.1.1982).

– „Arbeitslose pflegen ein ‚Faultier‘“:

„Getroffen haben sie sich zum erstenmal während ihrer unfreiwilligen Freizeit auf dem Arbeitsamt in Kassel ... seit ein paar Monaten geben der arbeitslose Lehrer Ernst (27) sowie Christa (26) und Klaus (28) zusammen mit anderen Schicksalsgefährten ... eine Zeitschrift heraus, mit der sie Arbeitslosen Mut machen und helfen wollen. Titel des über 20 Seiten starken Druckwerks: ‚Das Faultier‘, gedacht als Anspielung auf das angeblich so angenehme Leben von Arbeitslosen“ (NW, 5.2.1982).

– „Aktiv zum Schutz der Umwelt“:

„Am Gymnasium Oerlinghausen wurde ein Arbeitskreis Umwelt gegründet.“ „Am ‚autofreien Sonntag‘ ... organisierte sie die Fahrradtour der Oerlinghauser nach Bielefeld, ein großer Erfolg ... mühsame Aktionen, das Aufhängen von Turmfalkenkästen, ein Waldlehrpfad und Arbeiten am schuleigenen Biogarten sind nur einige der Vorhaben. Für die Gruppe, die z. Z. auf etwa 10 Aktive zurückgreifen kann, ein umfangreiches Stück Arbeit“ (!) (Oerlinghauser Zeitung, 28.6.1980).

– „Bielefeld erfolgreich bei ‚Jugend forscht‘“:

„24 Schülerinnen und Schüler ... stellten sich in Düsseldorf der Jury im Regionalwettbewerb ‚Jugend forscht‘ ... 17 Arbeiten (!) aus Chemie, Biologie, Mathematik/Informatik, Technik und Physik wurden an zwei Tagen präsentiert ...“ (NW, 17.2.1982).

„Gesellschaftliche Arbeit“ in hier gemeintem Sinne bedeutet also „Knochenarbeit“ der Kommunalpolitik, „ehrenamtliche Dienst- und Hilfeleistungen“ im Rahmen z.B. des Roten Kreuzes, die Herausgabe einer Zeitung, Aktionen zum Umweltschutz, Forschungsarbeiten. Sie meint aber auch die Mitarbeit von Eltern auf Aktivspielplätzen, von Jugendlichen im Freizeitzentrum, von Senioren bei den „grauen Panthern“. Ein Großteil von unbezahlter „sozialer Arbeit“ durch Studenten ist „gesellschaftliche Arbeit“ in der Freizeit.

## 2. Neues Verständnis und neue Arten „gesellschaftlicher Arbeit“

Die Freisetzung von Zeit allein genügt jedoch zur Entwicklung von „gesellschaftlicher Arbeit“ im Freizeitbereich nicht. Das läßt sich ebenfalls an Argumenten aus der Frauenbewegung aufzeigen: „Verschiedene politische Gruppierungen sehen in der Arbeitszeitverkürzung den Vorteil, daß Männer mehr Zeit für die Familie zur Verfügung haben ... alle diejenigen (jedoch), die die Arbeitszeitverkürzung verlangen, aber nicht gleichzeitig eine neue Arbeitsordnung in der Familie aktiv durchsetzen wollen, machen die Ungerechtigkeiten gegenüber den Müttern noch größer. Denn was wird die Folge von Arbeitszeitverkürzungen sein? Die Arbeitszeiten im Haushalt und bei der Familienversorgung werden zunehmen. Ebenso wie sich an Feiertagen wie Weihnachten oder Ostern die Arbeitszeiten der Hausfrauen bei der Versorgung ihrer Familie drastisch erhöhen, wird mehr Freizeit für Männer automatisch zur höheren Belastung der Ehefrauen führen, wenn nicht die Ehemänner durch eine Reihe von Vorschriften gleich verpflichtet werden, an der Kindererziehung und Betreuung mitzuwirken“ (JANSSEN-JURREIT 1979, S. 376).



Zur Entwicklung „gesellschaftlicher Arbeit“ gehören damit zumindest *zwei Faktoren*:

- Die Freistellung von Zeit: Dies könnte durch „Arbeitszeitverkürzung“ im beruflichen Sektor eingeleitet werden.
- „Eine neue Arbeitsordnung in der Familie“ wie in der Gesellschaft, die an ein neues Verständnis von „gesellschaftlicher Arbeit“, damit an Bewußtseins-, Wert- und Rollenveränderung z. B. bei den Vätern und Müttern gebunden ist.

*Ein neues Verständnis von „gesellschaftlicher Arbeit“* setzt eine Diskussion ihrer Bedeutung und der Notwendigkeit ihrer demokratischen Organisation voraus. „Die bisher wichtigste Analyse der Frauenbewegung besteht darin, daß sie den ökonomischen Wert von Hausarbeit und Kindererziehung sichtbar gemacht hat“ (JANSSEN-JURREIT 1979, S. 366). Sie hat damit gezeigt, daß bereits gegenwärtig die kapitalistischen wie sozialistischen Gesellschaftssysteme auf der Ausbeutung „gesellschaftlicher Arbeit“ etwa in der Form von „Hausarbeit und Kindererziehung“ durch Frauen beruhen, daß diese Arbeit damit als notwendig bereits neben der Berufsarbeit besteht, jedoch weder in der Zuweisung von Zeit noch aber insbesondere durch die Honorierung über Lohn, Sozialversicherung, Rentenanspruch, Karrieremöglichkeit eine gesellschaftliche Anerkennung erfährt.

Im Freizeitbereich lassen sich mindestens *drei Arten „gesellschaftlicher Arbeit“* unterscheiden:

- Notwendige bereits praktizierte, jedoch ungerecht verteilte „gesellschaftliche Arbeit“ (z. B. Hausarbeit, Kindererziehung);
- wünschenswerte, jedoch noch gar nicht oder nur ungenügend praktizierte „gesellschaftliche Arbeit“ (z. B. Nachbarschaftshilfe, politische Partizipation);
- frei entwickelte „gesellschaftliche Arbeit“ (z. B. künstlerische und wissenschaftliche Produktion).

Die Übergänge zwischen diesen Arten sind fließend. Heuristisch mag diese Gliederung jedoch die Diskussion der *Bedeutung von Arbeitszeitverkürzung für „gesellschaftliche Arbeit“* erleichtern. Arbeitszeitverkürzung könnte einen Anstoß geben:

- Notwendige „gesellschaftliche Arbeit“ gerechter zu verteilen, damit zu erleichtern, zu größerer gesellschaftlicher Anerkennung und auch zur weiteren Qualifizierung zu führen, allen Mitgliedern die gleiche Chance zur Wahrnehmung gesellschaftlicher Möglichkeiten, so auch zur Übernahme von „gesellschaftlicher Arbeit“ der beiden anderen Arten wie aber auch überhaupt anderer Arten der Freizeitverbringung zu sichern.
- Wünschenswerte, jedoch bisher vernachlässigte „gesellschaftliche Arbeit“ zu aktivieren.
- Freie „gesellschaftliche Arbeit“ zu entwickeln.

### 3. Notwendigkeit „gesellschaftlicher Arbeit“

„Gesellschaftliche Arbeit“ bezieht sich auf soziale, politische und kulturelle Aufgaben. Während Berufsarbeit nun – in der Sprache der Gewerkschaften – „knapp“ wird, gegenwärtig offensichtlich auch immer weniger zur Lösung gesellschaftlicher Probleme zu finanzieren ist, steigt die Notwendigkeit „gesellschaftlicher Arbeit“. URIE BRONFENBRENNER hat bei einer Analyse der „*kritischen Punkte*“ der *Sozioökologie* vor allem in den USA, zunehmend aber auch in anderen Gesellschaften auf den „*raketenhaften Aufstieg der Einelternfamilie* (½ der Kinder ...)“ hingewiesen. Resultat: „Verminderung der Beziehungen im amerikanischen Familienleben“, abnehmende Schulleistungen, stei-

gende Zahlen von Kindermorden, Selbstmorden, Jugendschwangerschaften, Drogenmißbrauch, Jugendkriminalität, Vandalismus. „Die *amerikanische Schule* ist zur größten Brutstätte von Feindschaft, Vandalismus und Gewalt in der amerikanischen Gesellschaft geworden.“ Für die Zukunft von Kindern und Familien erscheinen, gestützt auf eigene Untersuchungen, für BRONFENBRENNER vor allem eine Veränderung von *Nachbarschaft und Arbeitsplatz* wichtig. Berufsarbeit und Kinderaufzucht sind die beiden Hauptvoraussetzungen menschlichen Lebens. „Die Vereinigten Staaten haben ein Modell entwickelt, in dem diese zwei Hauptvoraussetzungen menschlichen Lebens in Gegensatz zueinander gesetzt werden.“

Zur Überwindung dieser Situation fordert BRONFENBRENNER (1982, S. 105):

- *Kürzung des Arbeitstages um ein Viertel.* „Dieses Viertel käme der Kindererziehung, der Haushaltsversorgung, Besuchen bei Freunden und Verwandten sowie dem Kennenlernen von Nachbarschaft und Gemeinde zugute, kurz: ein Viertel, um zu leben.“
- „*Unterstützung von örtlichen Aktivitäten*, die informelle Hilffsysteme für Familien schaffen und stärken, die die Verbindung zwischen Elternhaus, Schule, Nachbarschaft und der Arbeitswelt erweitern.“
- Umwandlung „leerer Schulgebäude in *Nachbarschaftsfamilientreffs*“.
- „Garantie eines ... *Mindesteinkommens für Familien mit kleinen Kindern*“.
- Die Einrichtung eines „*Betreuungscurriculums*“ von den untersten Schulklassen an: „Das Ziel dieses Curriculums wäre es nicht, Betreuung zu lernen, sondern sich in ihr zu engagieren; d. h. Kinder, Jungen wie Mädchen, sollten aufgefordert werden, die Verantwortung für die Betreuung anderer zu übernehmen – alte Menschen, jüngere Kinder, Kranke und Einsame.“

BRONFENBRENNERS *Beispiele* belegen die Notwendigkeit „gesellschaftlicher Arbeit“ vor allem im sozialen Bereich. Vereinsamung in den Städten, Langeweile, Drogenkonsum, Verschlechterung der Wohnqualität, Gefährdung von Umwelt, Gastarbeiterintegration, Energiekrise, Kriegsgefahr bezeichnen weitere auch politische Aufgabenbereiche für „gesellschaftliche Arbeit“. Gegenwärtig öffnet sich immer beunruhigender eine globale Schere zwischen noch immer wachsendem Wohlstand und sich verstärkender *Freizeit in Industriegesellschaften* des Nordens einerseits, *zunehmenden sozioökologischen Problemen* im nationalen wie internationalen Bereich andererseits. HARTMUT VON HENTIG hat dazu bereits 1972 auf dem „2. Deutschen Freizeitkongreß“ in Nienhausen ausgeführt: „Wir täuschen uns, wenn wir meinen, über immer mehr ‚verhaltensbeliebige‘ Zeit zu verfügen; die Entwicklung, die wir ‚Vermehrung von Zeit‘ nennen, ist eigentlich eine *Verlagerung an Aufgaben aus der Produktion in die Politik*, wo wir sie aber noch nicht wahrnehmen“ (v. HENTIG 1972, S. 32ff.).

#### 4. Die Krise der Berufsarbeit erzwingt einen neuen Arbeitsbegriff

„Hier und da 'n Job / ja so geht das ganze Leben hopp / brauchste Knete, junger Mann / bieten wir 'n Job dir an – Es hat dich gepackt / Hauptsache Asche / auf den Rest, da wird gekackt – Um sechs beim Arbeitsamt / hängste dann drei Stunden da / sechsfünzig auf die Hand / nimmst den Job, ist alles klar – Du suchst dem Leben sein Sinn / irgendwie haut dem nich' hin / Das ist dem Ding / und dem geht nicht los – Machst den Hilfsjob irgendwo / dir wird schlecht, du kotzt ins Klo / läßt die Arbeit sein / ziehst dir 'ne Finne rein – Abends dann im Pub / haust du dir die Kappe ab / triffst zum Quatschen keine Leute / mal wieder schofel heute!“

(TÖRNER STIER CREW: Ausbruch. 1980, WEA 58125 S. 1; Finne = Flasche Bier, Kappe = Flaschenverschluß).

In diesem „Deutsch-Rock“-Song der „Törner Stier Crew“ wird in der Alltagssprache junger Arbeitnehmer die *gegenwärtige Krise* der vom „Lebenssinn“ gelösten *Berufsarbeit* zum Ausdruck gebracht. Die gesellschaftliche Entwicklung ist seit Bildung der städtischen

Zünfte und Handelskontore im Mittelalter bis zur Entstehung der neuzeitlichen Industrie und kapitalistischen Wirtschaft durch eine zunehmende Verberuflichung der menschlichen Arbeit vorangetrieben worden. Organisierendes Prinzip war die Naturverarbeitung der Warenproduktion. Durch die (Natur) Wissenschaft wurde sie zur Professionalisierung. Ergebnis wurde der „Experte“, in der Alltagssprache auch „Fachidiot“. Dieser Begriff signalisiert die Krise der Berufsarbeit und verdeutlicht das Problem. Das System der Berufsarbeit hat sich zunehmend aus dem Kontext der menschlichen Gesamtbeziehungen und Gesamtbedürfnisse gelöst.

Die Krise der Berufsarbeit hat sich innerhalb der letzten zwei Jahrhunderte durch das *Zusammenwirken von mindestens folgenden Tendenzen verschärft:*

- Durch die Industrialisierung der Warenproduktion wurde die Berufsarbeit zunehmend abstrakt, Tauschwert, „*entfremdet*“ und „*sinnlos*“. Die Trennung von Arbeitszeit und Freizeit ist Ausdruck für den Zerfall der Einheit von Berufsarbeit und Bedürfnis, Produktivität und Lebensfreude, Job und Sinn. Besonders dieser Prozeß der „*Entfremdung*“ von Berufsarbeit ist seit KARL MARX kritisch diskutiert worden.
- In der Produktion von globalen Vernichtungswaffen und weltweiter Umweltzerstörung und der Tendenz auf „*Sicherung von Arbeitsplätzen*“ um jeden Preis erreicht die Herauslösung der Berufsarbeit aus dem Sinnzusammenhang menschlichen Zusammenlebens heute eine tödliche Grenze. *Berufsarbeit* bzw. der mit ihr verbundene kapitalistische Verwertungszusammenhang *wird zu einer Lebensgefahr*.
- Die Professionalisierung aller menschlicher Fähigkeiten führt zu „*Entmündigung* durch Experten“ (ILLICH 1979), entwickelt sich damit zu einem Widerspruch zu dem Ziel der Demokratisierung.
- Die Bindung der Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums über Lohn und Gehalt, der sozialen Absicherung über Renten- und Sozialversicherung sowie des sozialen Status an die Berufshierarchie hat die übrigen *gesellschaftlichen Beziehungen und Arbeiten entwertet*, „*Hausarbeit*“ und „*Kindererziehung*“ etwa den „*unterprivilegierten*“ Frauen zugewiesen, andere Arbeiten zum „*Hobby*“ und zur „*Freizeit*“ werden lassen.
- Durch die zunehmende Rationalisierung und Automatisierung wird die Berufsarbeit zunehmend „*knapp*“. Die Einengung des Kreises der Berufstätigen entwickelt die an die Berufsarbeit gebundenen *sozialen Funktionen zu Privilegien* und verschärft die *soziale Ungleichheit*.

## 5. Die Entwicklung eines neuen Arbeitsbegriffs

Die Idee von der Selbstverwirklichung des Menschen als ein auch oberstes pädagogisches Ziel ist in der christlichen wie neuzeitlichen philosophischen Anthropologie dominant an den Arbeitsbegriff gebunden worden. Diese anthropologische Prämisse ist angesichts der Krise der Berufsarbeit und der Zunahme von „*Freizeit*“ neu zu diskutieren. Sie ist entweder – etwa zugunsten alternativer „*Freizeitverhaltensweisen*“ – ganz aufzugeben oder von der Berufsarbeit in die Freizeit zu transformieren – es sei denn, es gelänge, die Berufsarbeit erneut voll zu humanisieren. Davon geht jedoch z. Z. niemand offenbar aus.

In Anlehnung an die *Konzeption* von ANDRÉ GORZ (1981) von einer „*dualistischen Gesellschaft*“ wird hier von der Möglichkeit und Notwendigkeit der Neugewinnung eines Arbeitsbegriffs jenseits der Arbeitszeitverkürzung, d. h. im Rahmen der Freizeit ausge-

gangen. Das bedeutet nicht, daß „Freizeit“ nun *die* neue Arbeitszeit wird. Sondern das beinhaltet, daß im Rahmen der Freizeit neben anderen menschlichen Lebensstilen und Seinsweisen wie Muße, Spiel und Geselligkeit, jedoch in enger Verbindung zu ihnen und dadurch verändert, menschliche Arbeit in vollem Sinne einer Selbstverwirklichung wieder möglich werden kann und müßte. Diese Arbeit müßte in Überwindung der negativen Tendenzen der Berufsarbeit folgende alternative Elemente aufweisen:

- selbstbestimmt anstatt entfremdet,
- sinnvoll anstatt sinnlos,
- lebensfördernd anstatt lebensgefährlich,
- mündigend anstatt entmündigend,
- chancengleich für alle anstatt Privileg weniger,
- materiell abgesichert anstatt nur „ehrenamtlich“,
- gesellschaftlich voll anerkannt anstatt benachteiligt.

Ein Kennzeichen des neuen Begriffs „gesellschaftliche Arbeit“ wird damit, daß diese Arbeit ein *größeres Maß an Selbstbestimmung* und Identifikation zuläßt als viele Formen gegenwärtiger Berufsarbeit. Bei aller Schwierigkeit auch „gesellschaftlicher Arbeit“ etwa im Politik- und Sozialbereich, bei aller Notwendigkeit der Kontinuität und Verlässlichkeit, wenn „gesellschaftliche Arbeit“ einmal gewählt wurde, erlauben die mit ihr verbundenen Arbeitsformen in der Regel stärker als Berufsarbeit, „gesellschaftliche Arbeit“ mit anderen Bedürfnissen, z. B. nach Gespräch, Erholung, Nachdenken, zu verbinden.

Die Intensivierung dieser Formen gesellschaftlicher Arbeit stärkt damit einen neuen Arbeitsbegriff, der selbstbestimmbarer und in seiner Gesamtstruktur von der ausübenden Person gestaltbarer ist als die bisherige Berufsarbeit. „Gesellschaftliche Arbeit“ erlaubt eine *stärkere Identifikation*, eine Integration der Person mit ihren aus ihrer Sozialisationsgeschichte hervorgegangenen sowie durch ihre augenblickliche Gesamtsituation bestimmten Bedürfnissen und Vorstellungen. Der individuelle wie gesellschaftliche „Sinn“ dieser Arbeit ist überschaubar, da an ihn die Motivation gebunden wird. Diese Arbeit bleibt dadurch „sinnvoll“. Zu vermuten ist, daß dieser Arbeitstyp eine ganz andere Motivations- wie Vollzugsstruktur besitzt. Diese Arbeit würde subjektiv erträglicher auch bei objektiv größerer Belastung. Verlässlichkeit und Kontinuität würde durch Identifikation und Motivation mit dem „Sinn“ der Arbeit wahrscheinlich stärker gesichert werden als in der bisherigen Berufsarbeit über Kontrolle und Sanktionen durch den „Arbeitgeber“.

## 6. Die Aufgabe der Pädagogik

Gegenstand der Erziehungswissenschaft sind individuelle wie gesellschaftliche Lernprozesse. Gesellschaftliche Lernprozesse werden erforderlich, wenn eine neue gesamtgesellschaftliche Problemlage die Entwicklung einer veränderten Lebensstruktur mit anderen Verhaltensweisen erzwingt. „Innovatives Lernen“ hat diese Aufgabe der Club of Rome in seinem „Bericht für die 80er Jahre“ genannt. Er sieht die weitere Lebenschance der Menschheit an die Fähigkeit zum „innovativen Lernen“ gebunden. Die Entwicklung eines neuen Arbeitsbegriffs erfordert ein solches gesellschaftliches „innovatives Lernen“. Sie wird damit auch eine Aufgabe von Erziehungswissenschaft und praktischer Pädagogik. Dies bedeutet:

- Theoretisch ist von der Erziehungswissenschaft ein Bildungsbegriff zu entwickeln, der die aktuelle Aufgabe eines freizeitorientierten Begriffs „gesellschaftlicher Arbeit“ in sich aufnimmt. Damit ist auf der Ebene gesellschaftlicher Grundorientierung wie allgemeinsten Lernzieldefinition das sich

herausbildende „postindustrielle“ Verhältnis von Arbeit, Freizeit und Bildung kritisch wie konstruktiv aufzuarbeiten.

- In den Einrichtungen des Bildungswesens ist die Aufgabe der Entwicklung eines neuen Begriffs „gesellschaftlicher Arbeit“ theoretisch wie praktisch zu thematisieren. Diese Aufgabe muß Gegenstand des Schulunterrichts, des Volkshochschulkurses wie des Freizeitgesprächs im Heim der offenen Tür, auf dem Abenteuerspielplatz, im Urlaubsklub werden.
- Pädagogik hat es jedoch nicht nur mit „kommunikativem Handeln“, sondern auch mit „revolutionärer Praxis“ zu tun. Eine neue gesellschaftliche Aufgabe kann über das Unterrichts- und Freizeitgespräch hinaus im pädagogischen Raum auch durch die Entwicklung, Unterstützung und Begleitung von Praxismodellen angegangen werden. Im Bildungswesen kann erprobt werden, was im gesellschaftlichen Raum noch nicht möglich wird. Die eingangs zitierten Beispiele geben eine Ahnung von dem gesellschaftlichen Potential, das im Bildungswesen – bisher größtenteils ungenutzt – schlummert. Gerade aber die Ausrichtung auf gesellschaftlich „not“-wendige Arbeit über Projekte in Schule, Freizeitstätte wie Hochschule mag Motivationsbarrieren verschwinden lassen, die dieses Potential bisher in diesem Zusammenhang blockieren.
- Die Aufnahme von Freizeitpädagogik wie einer neuen Arbeitspädagogik wird voll nur gelingen, wenn sie nicht nur „Thema“, sondern auch Struktur werden und die Bildungseinrichtungen strukturell verändern. Bildungseinrichtungen sind dadurch in Freizeitstätten „gesellschaftlicher Arbeit“ umzuwandeln. Lernen in ihnen ist an der Dialektik zwischen konkreten Freizeitbedürfnissen und notwendiger „gesellschaftlicher Arbeit“ neu zu orientieren. Für Schulen und schulähnliche Einrichtungen (z. B. Volkshochschulen) bedeutet dies, daß sie „Freizeit“ als ein aktuelles Thema ernst nehmen und sich stärker auf ihren Muße-Ursprung (griechisch scholé = Muße) zurückbesinnen müssen. In der Begegnung reaktiver Mußeorientierung mit dem seit dem 17. Jahrhundert für Schule dominanten Arbeits- und Leistungsbegriff wären beide – Mußebezug wie Arbeitsethos – wechselseitig zu „modernisieren“. Für Freizeitstätten erfordert die neue gesellschaftliche Aufgabe eine stärkere Integration „gesellschaftlicher Arbeit“. Die bisherige anspruchslose Nur-Genuß-Orientierung für Freizeit ist zu überwinden. Die Totalität von „Freizeitbedürfnissen“, die sich einer genaueren Analyse zu einem erheblichen Teil als Produkt kommerzieller Konsuminteressen erweisen, wäre dadurch zu relativieren. Ein neuer integrativer Begriff freizeitgemäßer gesellschaftlicher Arbeit, d. h. von Arbeit mit Genuß, von Selbstbestimmung und sinnvollem Leben wäre in praktischer Pädagogik zu entwickeln.

Insgesamt zeichnet sich damit ab, daß sich für das Bildungswesen überhaupt ein veränderter Bildungsbegriff als notwendig erweist. Ihn auszuarbeiten bedeutet einen aktuellen Auftrag für die Erziehungswissenschaft, dem sie sich bisher versagt. Nur ein zukunftsweisender Bildungsbegriff jedoch vermag die noch immer unbewältigte „deutsche Bildungskatastrophe“, die eine Gesellschaftskrise abspiegelt, in Wahrheit langfristig zu überwinden helfen.

## *Literatur*

- BRONFENBRENNER, U.: Wie Menschen zu Menschen machen? In: Freizeitpädagogik (1982), H. 1–2, S. 104f.
- CLUB OF ROME: Zukunftschance Lernen. Bericht für die 80er Jahre. München 1981.
- FRIESEL, U./TIMM, U.: Lesebuch 4: Freizeit. München 1979.
- GORZ, A.: Abschied vom Proletariat. Frankfurt <sup>2</sup>1981.
- HELLER, A.: Theorie der Bedürfnisse bei Marx. Berlin (West) 1976.
- HENTIG, H. v.: Freizeit heute – Freizeit morgen – Freizeit wozu? Pädagogische Aspekte. In: Freizeit '72. 2. Deutscher Freizeitkongreß. Hrsg. vom SVR Essen 1972, S. 31–40.
- ILlich, I. u. a.: Entmündigung durch Experten. Zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Reinbek 1979.
- JANSSEN-JURREIT, M. (Hrsg.): Frauenprogramme – Gegen Diskriminierung. Gesetzgebung – Aktionpläne – Selbsthilfe. Ein Handbuch. Reinbek 1979.
- KERN, P./WITTIG, H.-G.: Der „Lernbericht“ des Club of Rome. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 127–138.
- KIRCHGÄSSNER, H.: Freizeitpädagogik oder Die Ermutigung der Gemeinde. Gelnhausen/Zürich 1980.
- SCHEU, U.: Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht. Zur frühkindlichen Erziehung in unserer Gesellschaft. Frankfurt/M. 1978.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Wolfgang Nahrstedt, Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik, A 610: Freizeitpädagogik und Kulturarbeit, Universitätsstr. 25, 4800 Bielefeld



# „Ausländerpädagogik“ als pädagogische Spezialdisziplin?

JÖRG RUHLOFF

## *Einleitende Problemskizze*

Die Fragestellung des Symposiums ist – nach ihrer Hauptrichtung – eine systematisch-reflexive. Es geht hier einmal nicht primär um die inzwischen in der Literatur und den Medien bis zum Unmut traktierte sogenannte „Integration“ der Ausländer in der Bundesrepublik, sondern dominant darum, ob und wenn ja, in welcher Weise und mit welcher Begründung ein spezielles „ausländerpädagogisches“ Problem in der pädagogischen Theorie, in der erziehungswissenschaftlichen Lehre und Forschung zu plazieren und zu etablieren ist. Diese Frage zum gegenwärtigen Zeitpunkt *so* zu stellen, bedeutet in gewisser Weise einen Anachronismus. Inzwischen sind nämlich an den deutschen Hochschulen bereits einschlägige Professuren und Studiengänge für „Ausländerpädagogik“, „Migrantenpädagogik“, „interkulturelle“ bzw. „multikulturelle“ Erziehung eingerichtet worden, und ihre Zahl wächst trotz einer im übrigen stagnierenden Expansion resp. einer sich deutlich abzeichnenden rückläufigen quantitativen Entwicklung der Erziehungswissenschaft.

Daß die Frage trotzdem und wenigstens noch *post festum* zu stellen sinnvoll ist, dafür können u. a. die folgenden Gründe angeführt werden:

1. Die Legitimation einer Disziplin geht – wie übrigens Legitimationen häufig wohl überhaupt im Verhältnis zu dem, was legitimiert wird – mit ihrer faktischen Etablierung nicht synchron. (Der Begriff „Legitimation“ bezieht sich hier nicht auf die sozialwissenschaftliche Schwundstufe der Wortbedeutung, sondern meint das schlichte „Rechenschaftgeben“ in sachhaltigen und nachvollziehbaren Argumenten.)
2. Der Prozeß der Plazierung einer auf Ausländer bezogenen pädagogischen Spezialdisziplin ist zwar schon seit langem eingeleitet und jetzt in vollem Gange, aber er ist noch nicht abgeschlossen und darum vielleicht auch noch zu verlangsamen, zu modifizieren, zu korrigieren, zu beschleunigen – je nach Ausgang der Debatte zur Sache.
3. Die Legitimationsfrage ist, sofern ihr nur überhaupt ein Problem in concreto korrespondiert und sie nicht an einer frei erfundenen Fiktion orientiert ist oder auf einer metatheoretischen Jakobsleiter gen Himmel steigt, von eigenem theoretischen Gewicht; ihre Vernachlässigung oder Extinktion gibt den Wandel der pädagogischen Theorie und Wissenschaft und mit ihr den Wandel der „Praxis“ dem Zufall, der vermeintlichen Normativität des Faktischen, und das heißt heute in der Regel: den maßgeblich bestimmenden Funktionen von Politik und Ökonomie, preis, oder kurz: Ohne Legitimationserörterungen verliert die Pädagogik die Selbstkontrolle.
4. Eine ausländerpädagogische Spezialisierung, zumindest eine mangelhaft gerechtfertigte und eine nicht in Grenzen gehaltene, könnte dem Problem, von dem sie (scheinbar?) ausgeht, möglicherweise einen schlechten Dienst leisten, indem nämlich auf Hochschul- und Wissenschaftsebene in institutionalisierter Gestalt das sogenannte „Ausländerproblem“ als Frage versteinert und generiert wird, während in Wirklichkeit ihre Beantwortung weder in der Hochschule oder durch hochschulabhängige Studien noch durch Wissenschaftszweige möglich oder nötig ist; m. a. W.: „Ausländerpädagogik“ steht unter Ideologieverdacht, und diesem Verdacht ist nachzugehen.



Mit der letzten der begründenden Bemerkungen zur Fragestellung dieses Symposions ist zugleich eine der systematischen Positionen angesprochen worden, die zur Sache eingenommen werden. Im dritten Durchgang (Referat F. HAMBURGER) wird sie hier ausführlicher entfaltet und zur Diskussion gestellt werden. Das Symposium geht in seiner Anlage im übrigen davon aus, daß eine systematische Reflexion auf rechtfertigende Gründe, auf Art und Grenzen einer innerpädagogischen Differenzierung angesichts einer ethnisch, kulturell, sprachlich und rechtlich inhomogen(er) gewordenen Gesellschaft in stetiger Reibung an Erfahrungen und erfahrungswissenschaftlichen Befunden vollzogen werden sollte. Von daher ist es zu verstehen, wenn zumindest die beiden ersten Referate die systematische Frage nicht für sich genommen in den Mittelpunkt stellen. In ihnen geht es vordringlich erst einmal darum, die Erfahrungen bzw. Ergebnisse erfahrungswissenschaftlicher Untersuchungen vorzustellen, an die die Reflexion, wenn sie nicht leicht leerlaufen will, anknüpfen müßte.

Es handelt sich zum einen um Erfahrungsdaten, die im Zusammenhang von Untersuchungen zur Evaluation von Schulsystemeffekten in Nordrhein-Westfalen und Hessen gewonnen wurden (Referat H. LUKESCH); zum anderen um (vorläufige) Ergebnisse teilnehmender Beobachtung, die im Berliner Projekt zur Erforschung des Unterrichts in Klassen mit einem hohen Prozentsatz von Migrantenkindern, EUM, zentriert, wenngleich nicht darauf beschränkt sind (Referat H. MERKENS).

Der Spannungsbogen, in dem die Diskussion zusammengehalten wird, ist dann vorab folgendermaßen zu skizzieren: Alle Bestrebungen zur disziplinären Ausdifferenzierung einer „Ausländer-(Migranten-, Interkulturellen-)Pädagogik“ legen selbstverständlich zugrunde, daß die 4,1 Millionen ausländischen Arbeitnehmer und ihre Angehörigen aus dem Mittelmeerraum (Stichtag: 1. Oktober 1981/aus: Politik, hrsg. v. Presse- u. Informationsamt der Bundesregierung, Nr. 1, Februar 1982, S. 5) eine längerfristige, besondere pädagogische Problemlage herbeigeführt haben, die eben auch innerwissenschaftliche und organisatorisch-institutionelle Konsequenzen auf Hochschulebene haben müsse. Vor allem anderen scheint darum erst einmal zu fragen wichtig, wie diese Problemlage in ihren Hauptzügen nach erfahrungswissenschaftlich fundierter Erkenntnis zu bestimmen ist: Welche pädagogisch relevanten Daten sind es, auf die sich das Postulat einer ausländer-spezifischen Disziplin und eigener Ausbildungs- und Studiengänge zurückbeziehen kann? Sind diese Daten in ihrer Bedeutung *so* einzuschätzen, daß sie derart weitreichende und dauerhafte Konsequenzen zu stützen vermögen, und worin bestünde ggfs. sozusagen die Kernmasse der neuen Disziplin? Was müßte in Forschung und Lehre ihr Hauptthema sein? Ist bzw. sind es

- die Ausländer *als* „Fremde“ und ihre Bildung unter Berücksichtigung *entfremdender* Lebensbedingungen?
- deren „Integration“ in das politisch-soziale Gemeinwesen der Bundesrepublik?
- die „kulturellen Differenzen“ zwischen Herkunfts- bzw. Minderheits- und Mehrheitspopulation des Aufenthaltslandes?
- die sozialökonomisch fundierte *sozialisatorische Deprivation* von Angehörigen der Arbeitsmigranten?
- die *ausländerbildungsrestriktiven Verhältnisse in der Bundesrepublik*, insbesondere in deren institutionalisiertem Bildungswesen?

Ist es *alles* das in einem neuen, übergreifenden Gedanken zusammengekommen oder noch etwas *anderes*?

Vielleicht jedoch – und das führt auf den schon eingangs erwähnten ideologiekritischen Zweifel zurück – sind die erfahrungswissenschaftlich ermittelten Daten gar nicht von der Art, daß sie zu einer neuen Binnengliederung der Pädagogik als Disziplin Anlaß geben. Oder: Vielleicht erscheinen die unbeabsichtigten Nebenfolgen einer solchen Neugliederung nach gründlicher Abwägung bedenklicher als das „Ausländerproblem“ selber? Vielleicht endlich bleibt auch *nach* dem Gehör für den ideologiekritischen Einwand ein ‚harter‘ Restbestand, der etwa zu sagen erlaubt, daß die neu aufgekommenen Fragen nicht nur ein pädagogischer Appendix politisch-ökonomischer oder anderer Basisprobleme sind, sondern daß mit ihnen eine wenigstens *zugleich auch* genuine und eine eigenartig gelagerte erziehungs-, unterrichts- und bildungstheoretische Aufgabe gestellt ist.

Die zuletzt angesprochene Sachposition könnte das andere Ende des Diskussionsbogens markieren, der dann von der Vergegenwärtigung ausgewählter erziehungswissenschaftlicher Erfahrungsergebnisse über die ideologiekritische Infragestellung einer herausgehobenen pädagogischen Bedeutsamkeit ausländertypischer Besonderheiten bis zur systematischen Rückfrage an die Ideologiekritik reichen würde.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Fachbereich 3, Systematische/Historische Pädagogik, Gesamthochschule Wuppertal, Gaußstr. 20, 5600 Wuppertal 1

*Empirische Befunde zur Stellung des Ausländerkindes im deutschen Schulsystem und ihre Bedeutung für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft*

1. Gesellschaftliche Aspekte der Einstellung zu Ausländern

Beobachtet man mit halbwegs offenen Augen die Produkte der Straße (z. B. Wandschmierereien) oder entsprechende Zeitungsmeldungen, so ist in der Bundesrepublik Deutschland unverkennbar ein ausländerfeindliches Potential wahrnehmbar, das aus völkisch-nationalistisch-rassistischen Quellen gespeist wird. Wie die Erfahrungen der letzten Monate zeigen (vgl. z. B. das Heidelberger Manifest vom Dezember 1981 und seine geschickt kaschierte Neufassung), kommt solcher braune Unflat nicht nur aus dem Munde der durch Arbeitslosigkeit unmittelbar sozial bedrohten Staatsbürger, sondern fließt auch aus der Feder von Universitätsprofessoren. Inwieweit sich hier für die nächste Zukunft eine unheilige Allianz im Sinne einer Arbeitsteilung abzeichnet – die einen liefern die entsprechenden argumentativen Rationalisierungen und die anderen setzen sie in die Tat um –, ist schwer vorhersagbar. Die Möglichkeit einer solchen Verbindung ist sicherlich nicht bloße Phantasterei. Auf der anderen Seite ist zu fragen, welcher quantitative Stellenwert dieser (wegen ihrer extremistischen Neigung auf alle Fälle beobachtenswerten) politischen Strömung zukommt. Hierzu haben Meinungsforscher, die Seismographen des gesellschaftlichen Bewußtseins, reichhaltiges Material zur Verfügung gestellt.

So ist einer 1980 veröffentlichten Studie des BUNDESMINISTERS FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (BMfAS 1980, S. 250) zu entnehmen, daß 65% der deutschen Erwachsenen dem persönlichen Kontakt zu Ausländern positiv gegenüberstehen; nur 5% äußern eine negative Haltung („Ausländer sollen wieder in ihre Heimat gehen“, „wir haben nur Nachteile“, „sollen sich endlich anpassen“). Auch die Frage einer Freundschaft der eigenen Kinder zu Ausländerkindern wird von 72% uneingeschränkt positiv beantwortet; eine gemeinsame Wohnsituation mit Ausländern wird von 88% befürwortet, selbst würden nur 7% Ausländerfamilien nicht gerne als Nachbarn haben.

Interessant ist es ebenfalls, einen systematischen Einblick in die Beziehung deutscher Jugendlicher zu Ausländern zu erhalten. Informationen über dieses Beziehungsgeflecht kann man aus den Daten einer Repräsentativstudie der DEUTSCHEN SHELL (JUGEND'81 1981, S. 508ff.) entnehmen. In dieser kreativ angelegten Untersuchung wurden ca. 1000 Jugendlichen unter anderen auch Sprüche zur Beurteilung vorgelegt, wie man sie auf Wänden etc. finden kann. Aufgrund der Antwortmuster konnten aus den Zustimmungen zu diesen Sprüchen mehrere Skalen gebildet werden, wobei für unsere Zwecke die Sprüche der „Autoritarismus“-Skala von besonderem Interesse sind (vgl. Tab. 1).

In dieser Skala sind auch Aussagen enthalten, welche die Beziehung zu Ausländern charakterisieren. Wie man sieht, erreichen ausländerfeindliche Parolen keine allzu hohen Zustimmungsgrade. Noch deutlicher ist dies, wenn man die Stellungnahmen zu diesen Sprüchen mit denen zu Items aus den anderen vorgegebenen Skalen vergleicht. Demnach spiegelt sich das generelle Lebensgefühl der Jugendlichen wesentlich deutlicher in Parolen aus den Bereichen „Gemeinsam leben statt Isolation“, „Widerstand“ und „Hoffnungslosigkeit“.

Auch aufgrund der Selbstzuordnung zu bestimmten Gruppenstilen findet man bestätigt, daß neonationalistische Tendenzen und Ausländerhaß (wie im übrigen auch linksextremistische Positio-

Tabelle 1: „Autoritarismus“-Skala (JUGEND '81 1981, S. 509)

			sehr gut  (4)	Den Spruch halte ich für ... gut (3)	weniger gut (2)	über- haupt nicht gut (1)
	$\bar{X}$	s	%	%	%	%
Todesstrafe für Terroristen, Rausch- gifthändler und Sexualmörder!	2,2	1,1	18	21	28	34
Deutsche Ausbildungsstätten für deutsche Jugendliche!	2,2	1,0	13	27	28	32
Deutsches Geld für deutsche Aufga- ben! Gegen das Verschenken unseres Geldes ans Ausland!	2,2	1,0	11	23	36	30
Schluß mit der weichen Welle im Strafvollzug!	2,1	1,0	8	23	34	34
Deutschland den Deutschen!	2,0	1,0	10	20	33	37
Kanaken raus!	1,8	0,9	8	12	32	48

nen) im allgemeinen unter deutschen Jugendlichen keine große Verbreitung gefunden haben; nur ca. 1 % der Jugendlichen rechnet sich rechtsnationalen Gruppen zu und weitere 3 % finden sie noch „ganz gut“, ohne selber dazugehören. Hingegen gibt ein Drittel der Jugendlichen an, diese Gruppen aktiv zu bekämpfen (JUGEND '81 1981, S. 488).

Aufschlußreich sind aber Ergebnisse über die Beziehung zwischen der Befürwortung der erwähnten „Autoritarismus“-Skala und verschiedenen Hintergrundmerkmalen. Unter den Jugendlichen, die den Parolen dieser Skala eher zustimmen, finden sich u. a. vermehrt solche repräsentiert, die

- relativ jung sind (15–17 Jahre),
- dem männlichen Geschlecht angehören,
- Hauptschüler,
- eher der sozialen Unterschicht angehören,
- solche aus kleineren Wohnorten,
- die abenteuerlich-aggressive Flips aus dem Alltag häufiger „durchziehen“ (Actions, bis zum Morgen durchmachen, Musik laut hören, ältere Leute provozieren) und
- deren Traum- und Vorbilder in Richtung hartes Abenteuer ohne grundsätzlicher Kritik an den bestehenden Verhältnissen deuten (Traumvilla mit jedem Luxus, auf gutem Motorrad um die Welt, Motorradrocker, Bruce Lee – Kung Fu).

Die Autoren der Studie JUGEND '81 kennzeichnen das Profil dieser Jugendlichen, die zu einer Befürwortung national-autoritärer Sprüche (und demgemäß zur Ablehnung von Ausländern) neigen, mit folgenden Worten (S. 514):

„Unverkennbar handelt es sich um eine Teilkultur mit benennbarem sozialen Ort; es sind vor allem Unterschicht- und Arbeiterjugendliche, die für eine strikte Bewahrung der nationalen Ordnung eintreten und die sich aller Feinde und Fremdelemente entledigen möchten, die die Stabilität und Orthodoxie dieser Welt bedrohen könnten.

Der Lebensweltbezug der Parolen ist für Familien und Jugendliche dieses sozialen Milieus am direktesten. Sie werden mit der Problematik der Emigrantenarbeiter am Arbeits- und Wohnplatz in erster Linie konfrontiert; Hauptschüler sind es, die sich die Schulplätze mit türkischen und italienischen Kindern teilen müssen. Durch die Bedrohung tradierter Arbeiterlebenswelt – nicht zuletzt auch in der Provinz – werden regressiv Kräfte mobilisiert. Die Hoffnung ist, durch striktes Durchgreifen sich vor einer weiteren Auflösung des eigenen Lebensraumes schützen zu können.“

Am Rande seien noch einige zusätzliche Resultate aus einer 1977 durchgeführten Studie erwähnt (BLÜCHER/SCHÖPPNER 1977, S. 86): Im internationalen Vergleich besitzen deutsche Jugendliche relativ häufig Auslandserfahrung. Nur 24 % der 12- bis 23jährigen war noch nicht in einem anderen Land, während von den französischen, 21 %, von den englischen Jugendlichen sogar 44 % noch nicht im Ausland waren. In bezug auf die Frage, ob im späteren Berufsleben eine Arbeitsaufnahme in einem anderen EG-Land in Frage käme, ergaben sich allerdings gegenläufige Tendenzen. Von den deutschen Jugendlichen verneinten 58 % für sich diese Möglichkeit, während es von den französischen nur 40 %, von den englischen sogar nur 28 % waren. Obwohl also die Auslandserfahrung bei deutschen Jugendlichen relativ hoch ist, nimmt im eigenen Lebensplan die Möglichkeit einer längerfristigen Tätigkeit in einem anderen Land einen vergleichsweise geringen Stellenwert ein.

Diese Befunde charakterisieren recht deutlich den Hintergrund, auf dem Diskussionen über Möglichkeiten und Aufgaben von Ausländerpädagogik stattfinden:

(1) Das allgemeine Bild scheint folgendes zu zeigen: Eine deutliche Mehrheit der erwachsenen Deutschen steht den in der Bundesrepublik lebenden Ausländern positiv gegenüber, befürwortet deren Integration und nur etwa 5 bis 7 % drängt auf Segregation, Ghettoisierung und Rückführung.

(2) Auch unter den Jugendlichen finden bislang ausländerfeindlich-nationalistische Tendenzen nur einen äußerst schwachen Rückhalt; ein Drittel der Jugend bekennt sich sogar dazu, solche gesellschaftlichen Strömungen aktiv zu bekämpfen. Unter den Jugendlichen sind aber wohldefinierte Subgruppen auszumachen, die für dieses Gedankengut anfällig sind.

(3) Obwohl diese Befunde eine beruhigende Sprache sprechen, darf nicht übersehen werden, daß ein zahlenmäßig zwar geringfügiges ausländerfeindliches Potential in der Bundesrepublik vorhanden ist, dessen Gefährlichkeit darin besteht, in echten Krisenzeiten bereitwilliger Kristallisationspunkt für Provokations- und Diskriminationsverhalten zu sein.

## 2. Ausländerkinder im deutschen Schulsystem

### 2.1. *Quantitative Aspekte*

Obwohl die generelle Situation zunehmender Anteile an ausländischen Schülern im deutschen Schulsystem als bekannt vorausgesetzt werden kann (HOPF 1981; SIEWERT 1980), sollen einige Zahlen genannt werden, die ein Licht auf den quantitativen Aspekt des Ausländerproblems werfen (vgl. Tab. 2 und 3).

Die Anzahl an ausländischen Mitbewohnern der Bundesrepublik hat sich zwischen 1975 und 1980 (nach einem leichten Rückgang zwischen 1976 und 1978) von ca. 4,1 Millionen auf etwa 4,5 Millionen erhöht. Gemessen am Anteil der Wohnbevölkerung ist eine Steigerung von 6,6 auf 7,2 % festzustellen.

Nach Bundesländern und hier wieder nach Regionen getrennt treten gravierende Unterschiede im Ausmaß der Konzentration von ausländischen Mitbewohnern auf. In Berlin, Baden-Württemberg und Hessen sind die größten Ausländerdichten vorhanden.

Die durchschnittliche Verweildauer ist angestiegen. Außerdem hat der Anteil der Ausländer, die unter 18 Jahre alt waren, 1975 24,2 % betragen und ist 1980 auf 28,1 % angestiegen. Diese Indikatoren verweisen auf die feste Absicht, auf Dauer in der Bundesrepublik zu bleiben.

Des öfteren wird in einem mit negativen Emotionen versehenen Kontext die Meinung geäußert, das Ansteigen der Anzahl ausländischer Kinder sei darauf zurückzuführen, daß die Geburtenrate bei den Ausländern besonders hoch sei (z. B. HECKER 1980, S. 3) und demgemäß Kinder ausländischer Eltern

**Tabelle 2: Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland (STATISTISCHES BUNDESAMT 1976–1981)**

	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
<i>Ausländer (in Tausend)</i>							
männlich		2439,8	2324,6	2319,7	2319,6	2398,9	2619,2
weiblich		1649,8	1623,7	1628,6	1661,5	1744,9	1834,1
gesamt		4089,6	3948,3	3948,3	3981,1	4143,8	4453,3
% Wohnbevölkerung		6,61	6,41	6,43	6,49	6,75	7,23
<i>Ehelich Lebendgeborene</i>							
Eltern deutsch	473031	449092	456888	444797	439025	441874	
Vater deutsch,							
Mutter ausl.	10303	10861	11684	11672	11870	12000	
Mutter deutsch,							
Vater ausl.	11619	11931	12679	13187	13671	14348	
Eltern ausl.	92143	91854	83349	75039	71761	72258	
<i>Unehelich Lebendgeborene</i>							
Mutter deutsch	34769	32755	34647	34417	36909	38202	
Mutter ausl.	4508	4019	3604	3232	3232	3302	
Summe Lebend-							
geborener	626373	600512	602851	582344	576468	581984	620657
% Ausländerkinder*	15,43	15,97	14,42	13,44	13,01	12,98	13,00
% Ausländerkinder**	18,93	19,76	18,47	17,71	17,44	17,51	

\* Anteil an den Lebensgeborenen, bei denen bei ehelicher Geburt beide Eltern ausländisch sind bzw. bei unehelicher Geburt die Mutter ausländisch ist, an allen Lebendgeborenen.

\*\* Anteil an den Lebendgeborenen, bei denen mindestens ein Elternteil Ausländer ist.

**Tabelle 3: Entwicklung deutscher und ausländischer Kinder an den Schulen der Bundesrepublik (STATISTISCHES BUNDESAMT 1976–1981)**

		deutsch		ausländisch		
		N	%*	N	%	%**
1974	<i>Schularten</i>					
	Grund- und Hauptschulen	6176153	64,84	305622	86,07	4,72
	Sonderschulen	374582	3,93	10370	2,92	2,69
	Realschulen	1088157	11,42	11730	3,30	1,07
	Gymnasien	1756073	18,44	23609	6,65	1,33
	Gesamtschulen	130554	1,37	3765	1,06	2,80
	Summe	9525519		355096		3,59
1979	Grund- und Hauptschulen	4895807	55,37	458185	83,21	8,56
	Sonderschulen	346871	3,92	23868	4,34	6,44
	Realschulen	1340700	15,16	24504	4,45	1,80
	Gymnasien	2052965	23,22	35807	6,50	1,71
	Gesamtschulen	206161	2,33	8269	1,50	3,86
	Summe	8842504		550633		5,86

\* Prozentuale Aufteilung der deutschen oder ausländischen Schüler nach Schularten.

\*\* Anteil der Ausländerkinder an der jeweiligen Schulart bzw. an der Gesamtsumme der Schüler.

einen immer größeren Prozentsatz der in Deutschland geborenen Kinder ausmachen. Dies stimmt so nicht. Ein Vergleich der Angaben aus den Statistischen Jahrbüchern der Bundesrepublik zeigt, daß der Prozentanteil von Ausländerkindern an der in Deutschland geborenen Zahl der Kinder sich in den vergangenen Jahren nur wenig verändert, tendenziell sogar abgenommen hat (vgl. Tab. 2). Die Zunahme von Ausländerkindern in der Bundesrepublik ist durch die wegen der längeren Verweildauer unabdingbar gewordenen Familienzusammenführungen zustande gekommen und nicht mit einem expandierenden generativen Verhalten der Ausländer zu erklären.

Hinsichtlich der Entwicklung der Anzahl ausländischer Kinder im Schulwesen ist zwischen 1974 und 1979 eine Zunahme um knapp 200 000 ausländischer Kinder zu konstatieren (vgl. Tab. 3). Global hat sich der Ausländerkinderanteil von ca. 3,6% auf 5,9% erhöht. Dabei hat sich der Ausländerkinderanteil an Gymnasien und Realschulen seit 1974 nur unwesentlich verändert. Am stärksten waren von der Zunahme die (Grund- und) Hauptschulen betroffen. Auch hinsichtlich dieser Entwicklung sind regionale Differenzierungen zu treffen, wobei zu betonen ist, daß für die Arbeit an einer konkreten Schule die hier mitgeteilten Tendenzen völlig anders in Erscheinung treten können. Sollte sich keine grundlegende Änderung in der Ausländerpolitik ergeben, so ist damit zu rechnen, daß in den nächsten Jahren der Trend steigender Zahlen ausländischer Kinder in den Schulen anhalten wird. Verwendet man den prozentualen Anteil von Ausländergeburten an der Gesamtgeburtenszahl als groben Schätzwert, so ist zu vermuten, daß in den nächsten Jahren ungefähr jedes 6. Schulkind von ausländischen Eltern stammen wird, während heute nur jedes 17. ausländischer Herkunft ist.

Wohl bekannt ist die unterschiedliche Platzierung deutscher und ausländischer Schüler im Schulsystem. So sind 1974 über 86% der ausländischen Kinder an Grund- und Hauptschulen unterrichtet worden, während es von den deutschen Schülern nur knapp 65% waren. Diese Relation hat sich 1979 insofern *zuungunsten* der ausländischen Schüler verschoben, als ihr Anteil an Grund- und Hauptschülern in etwa konstant geblieben ist, der deutscher Schüler aber auf 55% gesunken ist. Entsprechend unterrepräsentiert sind Ausländerkinder bei den Realschülern und Gymnasiasten. Zwar besuchten 1979 15% der deutschen Schüler eine Realschule und 23% ein Gymnasium, von den Ausländerkindern gingen hingegen nur 4,5% auf eine Realschule und 6,5% auf ein Gymnasium.

Für die überwiegende Mehrheit der ausländischen Kinder muß daher festgestellt werden, daß ihre Chancen, in Deutschland einen adäquaten schulischen Abschluß, ja selbst einen einfachen Hauptschulabschluß zu erreichen, äußerst gering sind. Diese Feststellung gilt für die Gruppe der Ausländerkinder generell. Im Detail sind wiederum wesentliche Differenzierungen zu beachten, z.B. die Berücksichtigung der Aufenthaltsdauer der Kinder von Ausländern (2-D- und 2-H-Generation nach HOPF 1981, S. 849). Die Ausländerkindergruppe der Quereinsteiger, d.h. der Kinder, die sich erst bis zu zwei Jahren in der Bundesrepublik aufhalten, macht zwar nur etwas mehr als 10% der Fünf- bis Fünfzehnjährigen aus, gilt für den schulischen Unterricht aber besonders problematisch.

## 2.2. *Qualitative Aspekte*

Obwohl auch die nähere schulische Situation von Ausländerkindern als bekannt vorausgesetzt werden kann, möchte ich kurz auf einige der von uns gefundenen Charakteristika von Ausländerkindern eingehen (LUKESCH 1981, 1980).

Hinsichtlich der familiären Situation findet man eine Reihe von Unterschieden im Vergleich zu deutschen Familien, die sich als nachteilig für die schulische Karriere dieser Kinder auswirken:

(1) Es liegen signifikant häufiger negativ zu wertende familienstrukturelle Gegebenheiten vor (höherer Unterschichtanteil, vermehrte mütterliche Berufstätigkeit, größere Geschwisterzahl).

- (2) Die zu Hause gegebenen Lernmöglichkeiten für die Kinder sind defizitär (z. B. inadäquate Wohnverhältnisse und sich daraus ergebende Schwierigkeiten für die Hausaufgabenerledigung).
- (3) Die elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten bei schulischen Problemen sind vergleichsweise schlechter ausgeprägt (z. B. hinsichtlich der Hilfeleistung bei Hausaufgaben oder niedrige elterliche Leistungserwartungen).
- (4) Das gesamte elterliche Verhalten ist problematisch, da in diesem Bereich auf der einen Seite eher machtorientierte und negativ sanktionierende Verhaltensweisen häufiger eingesetzt werden und auf der anderen Seite unterstützendes und förderndes Elternverhalten seltener vorhanden ist.

In Zusammenhang mit diesen familiären Ausgangsgegebenheiten ist die schulische Situation dieser Kinder zu sehen. Ausländerkinder weisen eine vergleichsweise problematische Schulbiographie auf. Dies kann an vielen Einzelangaben deutlich gemacht werden (z. B. häufigerer Schulwechsel, dreimal so oft vorkommendes Scheitern in der Grundschulzeit im Vergleich zu deutschen Kindern, Fortsetzung dieser Tendenz in der Sekundarstufe I, Platzierung in Schularten/Kursen mit vergleichsweise geringem Anforderungsniveau).

Hervorgehoben sollte ein Ergebnis werden, das bei dem Vergleich der Schulleistungen von Ausländerkindern mit deutschen Kindern gefunden wurde, wobei aufgrund der Grundschulempfehlung bzw. der Abschlußprognose nach übergeordneten Kriterien vergleichbare Gruppen gebildet wurden. Da bereits aus anderen Untersuchungen bekannt ist, daß Ausländerkinder deutlich schlechtere Noten aufweisen als deutsche (GÄRTNER-HARNACH u. a. 1974, S. 403), sollte hier überprüft werden, ob dieser Unterschied auch in objektiven Schulleistungstests nachweisbar ist. Die vorhandenen Befunde deuten darauf hin, daß die Unterschiede, gemessen am Anteil der aufgeklärten Varianz, in den Schulleistungstests relativ gering sind. Besonders auffällig ist dies in den Tests, die im Fach Deutsch eingesetzt wurden. In einem Fall konnte sogar ein besseres Abschneiden der ausländischen Kinder in einem mathematischen Lehrzielbereich festgestellt werden. Diese Resultate machen deutlich, daß in den Prozeß der schulischen Leistungsbewertung durch den Lehrer vermutlich interaktionsbedingte Störfaktoren einfließen, die zu einer nicht leistungsgemäßen Beurteilung der Ausländerkinder führen.

Hinsichtlich der Sozialbeziehungen der Ausländerkinder hat sich in früheren Untersuchungen (BOOS-NÜNNING 1976, S. 70; GÄRTNER-HARNACH u. a. 1974, S. 447 f.; HORSTMANN 1973; MALHOTRA 1973; HEITKÄMPER/HEITKÄMPER 1971) deutlich die marginale Stellung der Ausländerkinder im Klassenverband herausgestellt, d. h. sie werden zwar nicht akzentuiert abgelehnt, gehen aber auch bei den Sympathiewahlen häufig leer aus. Aus der genannten eigenen Untersuchung ist ersichtlich, daß in der Eigenwahrnehmung der Schüler-Schüler-Beziehung durch Ausländerkinder keine Besonderheiten aufweisbar sind. Auch die von ihnen gemachten Angaben zur Lehrer-Schüler-Beziehung lassen keine deutlichen Unterschiede erkennen. Nur bei den älteren Ausländerkindern (9. Schulklasse) fällt hinsichtlich des berichteten Verhaltens des Englischlehrers auf, daß er sich diesen Kindern gegenüber häufiger sowohl didaktisch wie auch sozial inadäquat bzw. nicht optimal verhält.

Aus diesen Ergebnissen läßt sich ein relativ konsistentes Bild über die Situation von Ausländerkindern an deutschen Schulen entwerfen: Einerseits ist das überproportional häufige schulische Versagen bei Ausländerkindern unübersehbar, auch sind Befunde in Richtung einer unsachgemäßen Leistungsunterbewertung vorhanden, dennoch fühlen sich diese Kinder keineswegs schlechter behandelt als deutsche Schüler. Ironischerweise muß man also feststellen, daß es eine sozialisatorische Leistung der Schule ist, trotz vorhandener Ungereimtheiten in hohem Ausmaß zum Aufbau von Loyalitäten beizutragen.

Obwohl in zwei anderen kleineren Studien gefunden wurde, daß sich mit der Länge des Aufenthaltes in der Bundesrepublik Enttäuschung und Resignation wegen der schulischen Situation ausbreiten (COSCUN u. a. 1980; SCHAHBAZIAN/WILKE 1971), scheint in repräsentativ angelegten Untersuchungen gerade Gegenteiliges zum Ausdruck zu kommen: Die Studie des BUNDESMINISTERIUMS FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (BMFAS 1980, S. 119 f.) belegt, daß die Zufriedenheit zwischen Einreise- und Befragungszeitpunkt bei allen einbezogenen Nationen ansteigt; auch die (Berufs-)Ausbildungsmög-



lichkeiten werden in der Bundesrepublik besser als im Heimatland eingeschätzt (ebd., S. 126) und Verbesserungen im Schulbereich machen bei der Frage nach gewünschten Veränderungen in den Antworten von ausländischen Kindern nur 16%, der Jugendlichen 18% und der Eltern 13% aller Nennungen aus (a. a. O., S. 188f.).

Auch diese Angaben belegen, daß das eigene schlechte Abschneiden im deutschen Schulsystem nicht der Institution Schule zur Last gelegt wird, sondern eher der eigenen Person und den damit verbundenen Spezifika attribuiert wird.

### *2.3. Pädagogische Konsequenzen*

Ist man gewillt, den wiederholt geführten deskriptiven Nachweis der überproportional häufigeren Platzierung von Ausländerkindern am unteren Ende der Bildungspyramide nicht nur als individuelles Versagen dieser Kinder und ihrer Eltern abzutun, sondern darin auch ein Versagen der Institution Schule zu sehen, so stellt sich die Frage nach den Konsequenzen aus einer solchen Diagnose. Dabei ist zu betonen, daß die Schule nicht politische Entscheidungen abwarten kann, sondern unter Handlungsdruck steht, also nicht warten kann, bis irgendwelche durchgesetzten Maßnahmen „greifen“; abgesehen davon, daß solche Maßnahmen auch unterlaufen werden können.

Es mangelt im Grunde auch nicht an Hinweisen, die zu einem Chancenausgleich von Kindern ausländischer Eltern beitragen könnten, wenn sie in Realität umgesetzt werden. In diesem Zusammenhang wird deutlich, was unter „Ausländerpädagogik“ verstanden werden sollte, nämlich das forcierte Bemühen um eine Kindergruppe, die zumindest auf den ersten Blick gewisse Gemeinsamkeiten aufweist und die unter Benachteiligungen leiden muß, die sie nicht selbst zu verantworten hat. Wenn aufgrund von Forschungsunternehmungen oder gesicherter Erfahrung im allgemeinen spezifisches Wissen aufgebaut werden kann, das die Lage dieser Kinder im Schulsystem und in anderen gesellschaftlichen Bereichen verbessern hilft, so sollten „ausländerpädagogische Bemühungen“ darin bestehen, zu einer Dissemination dieses Wissens an alle für diese Kinder in Schule und anderen Institutionen Verantwortlichen beizutragen (z. B. zusätzliche Qualifizierung von Lehrern). Hingegen sollte Ausländerpädagogik nicht zu einem Ausbildungsfach für sog. „Ausländerpädagogen“ werden, denn eine solche Parzellierung und Spezialisierung könnte nur Pseudoprobehlösungen begünstigen (man denke etwa an die Parallele in der Medizin, wonach z. B. in den letzten Jahren verstärkt psychosomatisches Denken Eingang in die Kliniken gefunden hat; um eine solche Denk- und Behandlungsweise muß aber jeder einzelne Arzt bemüht sein und es ist zwar eine institutionell vorfindbare, aber dem ursprünglichen Gedanken geradezu entgegengesetzte Handlungsweise, Planstellen für „Psychosomatiker“ in einer Klinik zu schaffen und damit diese Frage für bewältigt zu halten).

Andererseits wird damit die Forderung nach Spezialisten, die sich um einen wissenschaftlich gesicherten Aufbau von Handlungswissen in diesem Bereich bemühen, nicht in Frage gestellt. Der kritische Aufbau von Kompetenzen (und in diesem Zusammenhang auch die Schaffung ökologischer Nischen für an solchen Fragestellungen interessierten Wissenschaftlern an Universitäten) sollte aber getrennt gesehen werden von der Weitergabe dieser Kompetenzen, die im Sinne eines Mediatorensystems (THARP/WETZEL 1969; BÜCHEL/PERREZ 1980) erfolgen könnte.

Einige konkrete Vorschläge zur Verbesserung der schulischen Lage von Ausländerkindern seien im folgenden diskutiert:

Eine erste Maßnahme könnte darin bestehen, jedem Lehrer *nur eine* ausländische Schülergruppe in der Klasse anzuvertrauen (BMfAS 1980, S. 25); abgesehen, daß eine solche Maßnahme auch für den Lehrer psychohygienisch als günstig einzuschätzen ist (z. B. kann er oder sie sich wesentlich leichter auf die Besonderheiten einer solchen homogenen Gruppe einstellen, Interesse für diese Nation entwickeln, eventuell auch die Sprache erlernen), können kognitiv orientierte Fördermaßnahmen für diese Kinder (wie z. B. der Sprachunterricht) leichter verwirklicht werden.

Von Experten werden als weitere, überwiegend positiv beurteilte Maßnahmen empfohlen (a. a. O., S. 46f.):

- *Hausaufgabenhilfe* (Vertiefung des in der Schule bearbeiteten Lernstoffes, Intensivierung des Lernprozesses durch individuell abgestimmte Lehrmethoden, Kompensation sprachlicher Defizite);
- *Einrichtung von Spiel- und Lerngruppen* (Erwerb sozialer Verhaltensweisen, Kompensation von Konfliktmöglichkeiten durch Gruppenaktivitäten);
- *schulbegleitende Sozialarbeit, ausländische Kontaktpersonen* (Durchsetzung der schulischen Anforderungen im sozialen Umfeld, Verständigung zwischen Institutionen schaffen, Sensibilisierung der Eltern für schulische Probleme);

als ambivalent wird hingegen beurteilt:

- *Internatsunterbringung* (überschaubarer Lebenskontext);
- *schulpsychologischer Dienst* (Beratung bei schulischen und persönlichen Entwicklungsschwierigkeiten; gezielte diagnostische Maßnahmen zur Sicherung einer angemessenen Ausbildung).

Eine bedeutende Rolle kommt schließlich der Auseinandersetzung mit den Eltern von Ausländerkindern zu. Dabei sollte man nicht bei pauschalen Einladungen zu Elternabenden stehenbleiben, sondern den persönlichen Kontakt, z. B. in Form von Hausbesuchen, anstreben. Auch hier wäre eine Unterstützung der Lehrer durch ausgebildete Fachkräfte hilfreich.

Eine Konsequenz könnte für die Lehreraus- und -weiterbildung in dem Angebot einer alternativ zu wählenden Fremdsprache sein, z. B. anstatt eines sogenannten wissenschaftlichen Faches, vor allem für Grund- und Hauptschullehrer. Auch das verstärkte Angebot des Faches Deutsch als Fremdsprache sollte erwogen werden.

Für den Unterricht mit ausländischen Kindern ist zudem zu überlegen, wie die Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Kindern pädagogisch genutzt werden können. Es ist vermutlich ein pointiert ethnozentrischer Standpunkt, in den Angehörigen anderer Nationen Almosenempfänger für Kulturgüter zu sehen, die erst durch die Übernahme hier gängiger Verhaltensmuster zu vollwertigen Menschen gemacht werden müssen. Überlegungen in diese Richtung betreffen schließlich auch die gesellschaftliche Frage, wie Integration gesehen werden soll (HOPF 1981, S. 849). Für den Unterricht in der Schule bedeutet pluralistische oder interaktionistische Integration, von den kulturellen Gepflogenheiten der Mitglieder anderer Nationalitätsgruppen Kenntnis zu nehmen und sie im Schulleben aufzugreifen, um beidseitigen Gewinn daraus zu ziehen.

### 3. Prognostische Überlegungen zur Ausländersituation

Abschließend sollte der Faden der einleitenden Bemerkungen wieder aufgegriffen und über mögliche gesamtgesellschaftliche Entwicklungen in der Ausländerfrage spekuliert werden. Es konnte zuvor zwar festgestellt werden, daß die Einschätzungen in der Bundesrepublik über Ausländer in weiten Kreisen positiv sind. Mit Ausnahme einer kleinen Minderheit, deren Aktivitäten aber durchaus nicht harmlos sind, sind ausländerfeindliche Tendenzen in größerem Umfang nicht vorhanden. Muß dies so bleiben oder ist sogar sicher mit Änderungen zu rechnen?

In bezug auf die Personen, die sich bereits jetzt Ausländern gegenüber in diskriminierender Weise verhalten, wurde schon festgestellt, daß die psychologische Ausgangssituation für dieses Verhalten die wahrgenommene Bedrohung durch die Ausländer ist. Gerade in sozial schwachen Bevölkerungsgruppen ist z. B. hinsichtlich der Arbeitsmarktsituation Konkurrenz mit Ausländern vorhanden. Historische Erfahrung lehrt, daß eine solche Situation, die sich eventuell sogar noch verschärfen wird, zu diskriminativem Handeln führt.

Zieht man beispielsweise die Theorie von LAZARUS (1966) über die Angst- und Aggressionsgenese heran, so ist der psychologische Vorgang, der einem solchen Verhalten zugrundeliegt, einfach nachzuzeichnen:

- Reizsituationen werden in einem ersten Schritt auf ihre potentielle Gefährlichkeit hin beurteilt; in dem vorliegenden Fall werden also Ausländer daraufhin überprüft, ob sie eine Bedrohung der eigenen Person, der eigenen Berufsposition, eigener Meinungen, Wertvorstellungen etc. darstellen.
- Ist man zu dem Schluß gekommen, daß eine Gefährdung oder Bedrohung vorliegt, so überprüft man in einem zweiten Schritt, wie die eigenen Gegenkräfte in Relation zu der Gefahrenquelle einzuschätzen sind.
- Als Ergebnis kann man zu der Schlußfolgerung gelangen, daß die Gefährdung größer ist als die eigenen Gegenkräfte, in diesem Fall wird die anschließende Verhaltenstendenz die der Flucht und die Begleitemotion Angst sein.
- Schätzt man seine eigenen Möglichkeiten im Vergleich zu der Bedrohung aber als größer ein, so ist die anschließende Reaktionsweise die des Angriffs und die entsprechende Begleitemotion Ärger oder Wut.

Diesem Reaktionssystem, auf dessen biologische Basis Ethologen wie EIBL-EIBESFELD (1975) hingewiesen haben, muß bei einem Versuch der Prognose des Verhaltens gegenüber Ausländern in der hiesigen Gesellschaft eine hohe heuristische Funktion zugeschrieben werden. Es ist nämlich zu befürchten, daß in ernsthaften Krisensituationen dieses atavistische Reaktionssystem gegenüber Faktoren der bewußten Selbststeuerung die Oberhand behält.

Es ist also zu prüfen, inwieweit Bedingungen diagnostizierbar sind, die in dem Prozeßmodell von LAZARUS (1966) eine Rolle spielen. Das Moment der Bedrohung kann als gegeben betrachtet werden, z. B. durch die Situation auf dem Arbeitsmarkt, den Abbau von Sozialleistungen etc. Für den nächsten Schritt, die Bewertung der Gefährdung in Relation zu den eigenen Gegenkräften, sind eine Reihe mehr oder minder subtiler Kommunikationsinhalte zu berücksichtigen, die auf diesen Bewertungsvorgang Einfluß nehmen. Wenn z. B. der Nürnberger Ausländerreferent in einer Besprechung mit Schulrektoren unbedarft die Bevölkerungsgruppe der Ausländer beschimpfen darf, so werden diese offensichtlich als eine gesellschaftliche Gruppierung gekennzeichnet, gegenüber der diskriminierendes Verhalten ungestraft möglich ist. Damit werden Ausländer zu den Parias der hiesigen Gesellschaft. Im Sinne der skizzierten LAZARUSschen Theorie bedeutet dies wiederum, daß die Reaktionstendenzen in Richtung Angriff ausfallen werden.

Ähnliche Überlegungen wären auch für die Gruppe der Ausländer selbst anzustellen, wobei zu bemerken ist, daß FREY u. a. (1978) bereits vor einigen Jahren in dieser Richtung Wegweisendes geleistet haben.

Die hier angedeuteten Entwicklungen, die im Grunde in zahlreichen gesellschaftlichen Krisensituationen mit beängstigender Regelmäßigkeit auftauchen (z. B. Einwanderungspolitik in den USA zu Beginn des 20. Jahrhunderts, Judenverfolgungen in Deutschland, Ölkrise und Schweizer Benzinkontrollen 1975), sind vorhersehbar. Man sollte gewappnet sein, wenn solche Krisen tatsächlich eintreten und – wie dies bislang der Fall ist – nicht nur in Illustriertengeschwätz bestehen. Eine solche Entwicklung bedeutet auch eine Herausforderung gegenüber den oftmals in Sonntagsreden beschworenen christlich-abendländischen Idealen, deren Gültigkeit nicht nur auf die Mitglieder der eigenen gesellschaftlichen Gruppe beschränkt sein sollten. Wenn gesagt wurde, „Bildung bedeute die Verpflichtung zur Stabilität“ (THIERSCH 1982), so ist zu prüfen, ob diese Programmatik mitsamt den

angesprochenen Idealen auch zur handelnden Realität wird. Die Frage nach der Notwendigkeit einer Ausländerpädagogik müßte aus den genannten Gründen ergänzt werden durch die Forderung nach einer Inländerpädagogik. Man darf dabei die pädagogischen Bemühungen nicht nur auf die Kleinen, die Heranwachsenden etc. beschränkt sehen, sondern diese müßten sich auch und – wie das Heidelberger Manifest nahelegt – sogar vordringlich auf Universitätsprofessoren richten.

## Literatur

- BLÜCHER, V./SCHÖPPNER, K.-P.: Jugend in Europa. Ihre Eingliederung in die Welt der Erwachsenen. Bd. II. Hamburg 1977 (Jugendwerk der Deutschen Shell).
- BOOS-NÜNNING, U.: Situationsanalyse. In: BOOS-NÜNNING, U./HOHMANN, M./REICH, H. H.: Integration ausländischer Arbeitnehmer. Schulbildung ausländischer Kinder. Bonn 1976, S. 3–65.
- BÜCHEL, F./PERREZ, M.: Implementierung eines verhaltenstheoretisch orientierten Mediatorensystems auf der Primarschule unter Einbezug der Eltern. In: LUKESCH, H./PERREZ, M./SCHNEEWIND, K. A. (Hrsg.): Familiäre Sozialisation und Intervention. Bern 1980, S. 461–480.
- BUNDESMINISTER FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.): Untersuchung von Möglichkeiten der außerschulischen Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher vor dem Hintergrund spezifischer Sozialisationsbedingungen. Bonn 1980 (Forschungsbericht Nr. 30, Sozialforschung).
- COSCUN, H./DAUME, G./HOLLE, D.: Türkische Familie und deutsche Schule. Eine empirische Untersuchung zum Einfluß türkischer Eltern auf die Eingliederung ihrer Kinder in Klasse und Unterricht. In: Psychologie und Praxis 24 (1980), S. 57–69.
- DEUTSCHE SHELL (Hrsg.): Jugend '81. Hamburg 1981.
- EIBL-EIBESFELD, I.: Krieg und Frieden aus der Sicht der Verhaltensforschung. München 1975.
- FREY, D./OCHSMANN, R./KUMPF, M./SAUER, C.: Zukünftiges Verhalten der ausländischen Arbeiter in der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Eine sozialwissenschaftliche Prognose. In: Soziale Welt 29 (1978), S. 108–121.
- GÄRTNER-HARNACH, V./KROLAGE, J./BAYER, W. G./PAUL, B. R./RÖHRIG, A./SCHULTE, W./TRÄUMER, E.: Psychologische Untersuchung der Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Mannheim 1974 (Abschlußbericht der Forschungsgruppe „Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ an der Fachhochschule für Sozialwesen Mannheim).
- HECKER, U.: Untersuchung der Bildungssituation ausländischer Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1980, S. 3 ff.
- HEITKÄMPER, P./HEITKÄMPER, T.: Spanische Schulkinder in Deutschland. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 6 (1971), S. 326–331.
- HOPF, D.: Schulprobleme der Ausländerkinder. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 839–861.
- HORSTMANN, U.: Die soziale Situation ausländischer Kinder. In: KDSE (Hrsg.): Materialien zum Projektbereich „Ausländische Arbeiter“. Bonn 1973, Nr. 2/1.
- LAZARUS, R. S.: Psychological Stress and the Coping Process. New York 1966.
- LUKESCH, H.: Gastarbeiterkinder an deutschen Schulen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung an nordrhein-westfälischen und hessischen Schulen. Regensburg 1980 (Arbeitsberichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 2).
- LUKESCH, H.: Zur Situation von Ausländerkindern an deutschen Schulen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in Nordrhein-Westfalen und Hessen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 879–892.
- MALHOTRA, M. K.: Die soziale Integration der Gastarbeiterkinder in die deutsche Schulklassse. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 25 (1973), S. 104–121.
- SCHAHBAZIAN, K./WILKE, H.: Bewußtseinsselemente türkischer Arbeiter in der BRD. In: Das Argument 13 (1971), S. 757–763.
- SIEWERT, P.: Zur Entwicklung der Gastarbeiterpolitik und der schulpolitischen Abstimmung der Kultusministerkonferenz. In: PROJEKTGRUPPE BILDUNGSBERICHT (Hrsg.): Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bd. 2. Reinbek 1980, S. 1053–1112.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Statistisches Jahrbuch der Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart 1976–1981.

THARP, R. G./WETZEL, R. J.: Behavior Modification in the Natural Environment. New York 1969.  
THIERSCH, H.: Eröffnungsvortrag des 8. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Regensburg 1982.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Helmut Lukesch, Psychologisches Institut der Universität Regensburg, Universitätsstr. 31,  
8400 Regensburg

Zur Fragestellung dieses Symposiums, ob die Ausländerpädagogik eine pädagogische Spezialdisziplin sei oder sein solle, wird die These vertreten, daß es für die Etablierung einer besonderen pädagogischen Disziplin keine hinreichenden Gründe gibt, eine Ausländerpädagogik vielmehr vorhandene Probleme perpetuiert und neue generiert. Dies trifft auch für andere Konzepte zu, die nur von dem „zufälligen“ Merkmal „Ausländer“ ausgehen, die die Adressaten nach einem ethnozentrischen Muster definieren und sozialstrukturelle Problemlagen in Kulturprobleme umdeuten. Es reicht also nicht aus, der herrschenden Ausländerfeindlichkeit eine pädagogische Ausländerfreundlichkeit entgegenzusetzen; es soll vielmehr gerade die Legitimation dieses Merkmals angezweifelt und eine Pädagogik des Ausgleichs von Benachteiligungen befürwortet werden.

1. Mit dem Begriff „Ausländerpädagogik“ werden pädagogische Handlungskonzepte gemeint, in denen die Besonderheiten der Zielgruppe – implizit oder explizit – als Legitimation für die Ausgrenzung gegenüber anderen Handlungskonzepten dienen. In der Sozialarbeit/Sozialpädagogik wird beispielsweise angenommen, daß „der Klientel aufgrund der unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen und Traditionen eben nicht nur mit den herkömmlichen Interventionsmöglichkeiten zu begegnen ist“ (GEIGER/MEINHARDT 1981, S. 239). Von solchen Prämissen ausgehend, werden ausländerspezifische Handlungskompetenzen und Studiengänge entwickelt oder spezifische und umfassende Interventionssysteme der Ausländerarbeit postuliert (vgl. SCHNEIDER-WOHLFART/SCHNEIDER 1981). Im Bereich der Schulpädagogik ist diese Entwicklung mit der Etablierung von Studiengängen zur Ausbildung von Ausländerpädagogen schon weiter vorangeschritten (vgl. REICH 1979). Sie hat mit vereinzelt Maßnahmen von Amateuren, den Initiativgruppen, die Hausaufgabenhilfen organisierten, begonnen (vgl. AKPINAR/LÓPEZ-BLASCO/VINK 1977); deren Arbeit war nicht therapeutisch, sondern politisch oder humanistisch begründet, richtete sich überwiegend auf den Erwerb praktischer Kompetenzen und sozialer Fähigkeiten.

Mit der Zahl der Kinder und Jugendlichen wuchs in den letzten Jahren nicht nur die Zahl der Maßnahmen und Programme; die Ausdifferenzierung eines neuen Berufsstandes und die Institutionalisierung eines neuen professionellen Handlungsfeldes bedarf nun auch der Legitimationstheorien, „die einen institutionalen Ausschnitt anhand eines differenzierten Wissensbestandes rechtfertigen“ (BERGER/LUCKMANN 1969, S. 101). Eine solche Legitimation als „Ausländerpädagogik“ ist insbesondere dort notwendig, wo – wie an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs – der Studiengang zunächst zur Ausschöpfung der Hochschulkapazitäten geschaffen wird.

Über diese normale, interne Legitimationsfunktion hinaus kann „Ausländerpädagogik“ ihre Gefährlichkeit in ihrer externen Legitimierungsaufgabe entfalten, wenn es nämlich darum geht, die Einrichtung von Studiengängen und Stellen politisch zu begründen und

durchzusetzen. Dann müssen einerseits die Leistungen dieser Pädagogik bei der Verminderung von größeren sozialen Problemen behauptet und/oder nachgewiesen werden, andererseits muß das schon vorhandene „Problem“ als pädagogisch lösbar, zumindest bearbeitbar dargestellt werden. Damit wird – oft gegen die Intentionen der Vertreter der Ausländerpädagogik – ein Beitrag geleistet zur Definition des Ausländer„problems“ als sozialer Bedrohung und zur Definition des ausländischen Kindes und Jugendlichen als hilfsbedürftig, defizitär oder therapiebedürftig im weiteren Sinn. Auf diesen Prozeß hebt die Kritik an der „Pädagogisierung der Ausländerfrage“ ab (vgl. HAMBURGER/SEUS/WOLTER 1981; GRIESE 1981). Diese Kritik und Selbstkritik ist der vorläufige Höhepunkt (und ritualisierter Bestandteil) einer Entwicklung, die mit der Laienhilfe im Internationalen Erziehungsjahr 1970 begann, durch die Organisation von Initiativgruppen fortgesetzt, in Modellprojekten schließlich staatlich gefördert und in dem institutionellen Substrat der Ausländerpädagogik etabliert wurde. Diese Entwicklung läßt sich sowohl an Art und Umfang der Publikationen zur Thematik, als auch an der Entwicklung akademischer Qualifikationsschriften, der Rezeption in Fachzeitschriften, der „Verwissenschaftlichung“ nach formalen Standards und einer zunehmenden Theoretisierung ablesen (vgl. WEIDACHER 1981).

Halten wir ein erstes Dilemma fest: Die organisierte Ressourcenbeschaffung für die pädagogisch zweifellos notwendige Hilfe für Ausländer kann diese sicherstellen und konstituiert zugleich eine problematische Definition des Adressaten dieser Hilfe sowie eine pädagogisierende, d. h. auch entpolitisierende Problemdefinition.

2. Dieser Prozeß ist freilich nicht auf die Pädagogik beschränkt; er ist Teil eines typischen Musters, wie die Definition von sozialen Problemen abläuft (vgl. ALBRECHT 1977). In diesem Definitionsprozeß befinden wir uns gegenwärtig in der Bundesrepublik im Hinblick auf die „Ausländerfrage“; das Programm „Ausländerpädagogik“ ist dabei Teil des sozialstaatlichen Handelns. Dieses Handeln ist widersprüchlich in seinen Folgen:

Es rechtfertigt sich bei der Finanzierung von „Fördermaßnahmen“ gegenüber der deutschen Bevölkerung mit dem Hinweis auf drohende soziale Konflikte u. ä. Die betroffenen Ausländer perzipieren diese Zuschreibung, weil sie intensiv an der öffentlichen Kommunikation partizipieren; entweder sie übernehmen diese Zuschreibung, was ihr Assimilationsverhalten destruiert, oder sie weisen sie als Zumutung der deutschen Gesellschaft zurück, was ebenfalls ihre Segregation fördert. Die als Problemdefinition veröffentlichte Legitimation des staatlichen Handelns fördert bei der „Problemgruppe“ nun ihrerseits problemgenerierende Zuschreibungen.

Bei der deutschen Bevölkerung bauen die Beschwörungen der „sozialen Zeitbombe“ die vorhandenen Vorurteile nicht ab. Vielmehr verschärfen sie diese durch Aktualisierung von Ängsten, indem im Falle staatlicher Untätigkeit bedrohliche Perspektiven eröffnet werden. Die Vorurteile werden auch im Falle staatlicher Fördermaßnahmen erheblich verstärkt, weil die Maßnahmen so beschaffen sind, daß in der Öffentlichkeit ihre tatsächliche Wirkung in der Regel nicht festgestellt und analysiert werden kann; öffentlichkeitswirksam ist der Ankündigungscharakter sozialpolitischer Versprechungen.

Die faktische Wirkungslosigkeit der Fördermaßnahmen und/oder ihre Konterkarierung durch die ausländerrechtliche Disziplinierung bereiten eine spätere Phase des Definitionsprozesses vor: Wenn die Wirkungslosigkeit der Maßnahmen öffentlich wahrgenommen wird, kann die Ursache dafür den Problembetroffenen selbst zugeschrieben werden. Politiker können – sich selbst überzeugend – darauf hinweisen, daß sie wegen „ausländerfreundlicher“ Maßnahmenprogramme sogar den Unwillen deutscher Bevölkerungskreise in Kauf zu nehmen bereit waren, aber „den Ausländern sei wohl nicht mehr zu helfen“, weil sie die angebotenen Hilfen nicht dankbar annähmen. Damit schließt sich der Definitionszirkel auf einer höheren Stufe: Ausländer sind nicht nur ein Problem, sie „problematisieren sich“ durch die Annahme oder Zurückweisung einer zugeschriebenen Anormalität und werden schließlich durch Schuldzuweisung in einen gänzlich inferioren Status versetzt. So entsteht das Stereotyp vom „nicht integrationswilligen Türken“.

Die Pädagogik als Teil der staatlichen und wissenschaftlichen Reaktion auf die „Ausländerfrage“ steht also auch hier vor dem Dilemma, daß sie sich an der Diskussion über die Beschulung von Ausländerkindern beteiligen muß, ohne sich ihrer Folgerungen für die Betroffenen gewiß werden zu können.

3. Eine zentrale Frage, von deren Beantwortung Folgeprobleme der Ausländerbeschäftigung wie die pädagogischen abhängig sind, ist die, ob die Bundesrepublik ein Einwanderungsland sei. Die soziologischen Analysen der letzten Jahre kommen übereinstimmend zu der Erkenntnis, daß die Bundesrepublik Deutschland faktisch diesen Status längst erlangt habe (vgl. FORSCHUNGSVERBUND 1979; HECKMANN 1981; MEHRLÄNDER u. a. 1981). Die wichtigsten Argumente dieser Untersuchungen lauten zusammengefaßt:

- Die ausländischen Arbeiter sind zu einem erheblichen Teil ökonomisch nicht substituierbar, besonders in bestimmten Wirtschaftsabteilungen und Regionen.
- Die Verhältnisse in den Heimatländern wandeln sich und die Auswanderungsziele werden nicht in dem Ausmaß erreicht, daß von daher ein Remigrationsschub zu erwarten wäre.
- Langfristige demographische Entwicklungen und Interessen der deutschen Bevölkerung sprechen ebenfalls für einen Verbleib.
- Die strukturelle Zusammensetzung der ausländischen Wohnbevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland (Altersgliederung, Familienstatus und -struktur, Verweildauer u. ä.) indiziert einen Einwanderungsprozeß.
- Vergleiche (historisch und international) sprechen dafür, daß die Ambivalenzen im Bewußtsein der Migranten typisch für den *Prozeß* der Einwanderung sind.
- Die zweite Generation wird im Falle der Rückwanderung möglicherweise noch größere Probleme erfahren als in der Bundesrepublik.
- Die Ausländerpolitik der Bundesrepublik Deutschland (Anwerbestopp, Kindergeldregelung, Begrenzung der Familienzusammenführung) motiviert eher zum Verbleib und verhindert „experimentelle“ Rückwanderungen.

Angesichts des Einwanderungsprozesses werden alle Zielfragen in der Beschulungspolitik für Einwandererkinder und in der Sozialpädagogik prekär: Wegen der ausländerrechtlich begründeten Unsicherheit in der Situation der eingewanderten Familien kann die subjektive Sicherheit im Hinblick auf den Verbleib in der Bundesrepublik Deutschland nicht vorausgesetzt werden; aber man kann auch nicht auf die Remigration bauen, denn diese käme in vielen Fällen einer zwangsweisen und gewalttätigen Repatriierung gleich (BLASCHKE/GREUSSING 1980, S. 18).

4. Die Ausländerpolitik der Bundesrepublik lehnt offiziell den Sachverhalt der Einwanderung ab. Genau dadurch bleibt sie in der Tradition ihrer bisherigen Funktion. Ausländerpolitik war bisher immer *Ausländerbeschäftigungspolitik*. Sie zielte darauf ab, durch ausländerrechtliche Bestimmungen (Aufenthaltsrecht, Arbeitserlaubnis usw.) die staatliche Dispositionsbefugnis über die Ausländer aufrechtzuerhalten, um bei konjunkturellen Schwankungen entsprechend agieren zu können und die sozialen Folgekosten der Ausländerbeschäftigung zu minimieren. Eine solche Dispositionsbefugnis schien insofern notwendig, als „die Beschäftigung von ausländischen Arbeitern ... für den Staat zur finanziellen Belastung (wird), sobald diese sich nicht mehr auf den logischen Kern ihrer Importierung, auf den Status als bloße Verkäufer von Arbeitskraft reduzieren lassen“ (DOHSE 1977, S. 207). Eine solche Ausländerpolitik erwies sich solange als nicht problematisch, wie eine reibungslose Einbindung in den Produktionsprozeß, ein Offenhalten der Rückkehr in das Heimatland und die materielle Reproduktion der ausländischen Arbeitnehmer sichergestellt werden konnte. Entscheidende Veränderungen waren dann erforderlich, als die ausländischen Arbeitnehmer begannen, den Anwerbezweck – ausschließlich als nutzbare Arbeitskräfte zu fungieren – zu „durchbrechen“, und damit soziale und infrastrukturelle Folgekosten provozierten.



Der Übergang von der „Gastarbeiterbeschäftigung“ zur „Einwanderung“ markiert den entscheidenden Problemwandel. Eine politische Bearbeitung der Folgeprobleme stößt auf sozialstrukturelle Restriktionen; denn die Einwanderung ist zugleich „Unterschichtung“ der deutschen Bevölkerung. Eine Integrationspolitik muß zumindest punktuell diese Unterschichtung durchbrechen, weil ohne soziale Dispersion keine Integration möglich ist. Eine solche Politik gerät jedoch zu allererst mit jenen Schichten in Konflikt, die von der ausländischen Unterschichtung prestigegemäß profitiert haben, nämlich mit den deutschen Unterschichten. In Krisenzeiten, und mit einer solchen Situation haben wir es ohne Zweifel derzeit zu tun, ist eine solche Politik jedoch nicht mehrheitsfähig, weil sie mit sozialen Kosten verbunden ist. Gleichzeitig stellt der erreichte Status der Integration, insbesondere im Hinblick auf die zweite Ausländergeneration, ein besonderes Konfliktpotential dar, da wir bei dieser ein „Ende der Bescheidenheit“ feststellen können.

Die hier skizzierten Prozesse sind sozialstrukturell verankert und durch Politik nur begrenzt steuerbar. Eine theoretisch mögliche Strategie der Förderung der Rückwanderung greift zu kurz. Andererseits ist die politische Anerkennung der Faktizität „Einwanderung“ ohne Anwendung des Chancengleichheitspostulats auch auf Ausländer, die dann „Inländer“ sind, nicht denkbar.

Manche schulpolitischen Maßnahmen sind in diesem Zusammenhang als Ausdruck einer Apartheidpolitik charakterisiert worden (SCHULTZ 1980). Der einzige, wenn auch zentrale Unterschied zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Südafrika ist darin zu sehen, daß in der Bundesrepublik Deutschland an der Legitimität des rechtlichen Status „Ausländer“ nicht gezweifelt wird; in der südafrikanischen Republik werden die Schwarzen „künstlich“ zu Ausländern, nämlich Bürgern der Home-Lands erklärt und unterliegen dann ebenfalls – in dieser Beziehung wieder den „Gastarbeitern“ gleich – rigiden Vorschriften für Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis, Familienzusammenführung und Niederlassungsmöglichkeiten sowie der politischen Rechtlosigkeit. Die Bildungspolitik in Südafrika läuft nun auf eine „Ausländerpädagogik“ hinaus, die – nach dem Prinzip „teile und herrsche“ – als Zuordnungskriterium nicht nur die Hautfarbe, sondern auch die Stammeszugehörigkeit heranzieht. Dies ergibt sich konsequent aus dem Homeland-Konzept und dem Prinzip der „getrennten Entwicklung“, das für jeden Stamm ein eigenes Heimatland vorsieht. Überträgt man dieses Modell – unter Wahrung des Gesetzesvorbehalts – auf die Ausländerpolitik und -pädagogik, dann stellt sich die Frage, ob dieser, wenn sie sich an den kulturellen Traditionen der Heimatländer der Migranten orientiert und deren kulturelle Identität, was immer das heißen mag, erhalten will, nicht auch eine solche im Kern herrschafts- und sozialstrukturstabilisierende Funktion zukommt.

5. Genau jene Funktion scheint der Ausländerpädagogik unter politischen Gesichtspunkten zuzukommen: die Einwanderer als Ausländer zu behandeln, damit sie nicht zur Konkurrenz der deutschen Arbeiterkinder werden.

„Wenn es um die Zulassung zum Studium geht, brauchen deutsche Schüler nur untereinander zu konkurrieren, da die Schulpolitik dafür sorgt, daß buchstäblich Tausende ihrer aus ausländischen Arbeiterfamilien kommenden Altersgenossen von einer solchen Möglichkeit ausgeschlossen werden“ (RIST 1980, S. 228). Das allgemeine Dispositionsinteresse, das als zentrales Prinzip der Ausländerpolitik aufgezeigt wurde, wirkt so den Stabilisierungsmechanismen des Einwanderungsprozesses entgegen und restabilisiert über die besondere Beschulung der Kinder ethnische (neofeudale) Mobilitätsbarrieren. Für die Ausländerpädagogik trifft daher die Analyse zu, wie sie für die muttersprachlichen Klassen in Bayern von BOOS-NÜNNING formuliert wurde:

„Muttersprachliche Klassen machen es möglich, die deutschen Klassen von den ausländischen Kindern zu entlasten, indem sie diese in Ballungsräumen während der gesamten Pflichtschulzeit in eigenen Klassen separieren“ (BOOS-NÜNNING 1981, S. 66). Was in Bayern durch die „zweisprachigen“ Klassen und in anderen Bundesländern in sogenannten Vorbereitungsklassen organisatorisch realisiert wird, würde durch eine pädagogische Spezialdisziplin „Ausländerpädagogik“ als Wissenssystem abgebildet: Die mit dem Wohle der ausländischen Kinder begründeten Maßnahmen dienen dem ungestörten Fortkommen der deutschen Kinder, was sich nicht zuletzt an den Mechanismen der

Sonderschulüberweisung zeigt (REISER 1980). Ausländerpädagogik dient nicht nur der deutschen Bevölkerung, sondern sie richtet sich auch legitimatorisch an diese: Sie „soll der deutschen Bevölkerung versichern, daß die Anwesenheit der Arbeiter und ihrer Familien nur vorübergehend ist. Darum wird immer wieder betont, daß die Kinder aus der Türkei, aus Jugoslawien, Griechenland und anderen Ländern innerhalb des deutschen Schulsystems genügend Unterricht erhalten, der es ihnen ermöglicht, mit ihren Eltern zurückzukehren und ihre Ausbildung durch das heimatliche Schulsystem fortsetzen zu können“ (RIST 1980, S. 174; vgl. auch BOOS-NÜNNING 1981).

Bei den Betroffenen hat die praktizierte Ausländerpädagogik im Einwanderungsprozeß eine alternative Wirkung: Entweder sie nehmen die Ungleichheit, die mit Defiziten bei den instrumentellen Fertigkeiten begründet ist, hin, d. h. auch ihre normative Sozialisation war „erfolgreich“, oder sie sind gegen alle Widerstände im deutschen Schulsystem erfolgreich (weil auch ihre Eltern dies wollen und mit einem hohen Aspirationsniveau ihre schulischen Leistungen motivieren). Es ist deshalb kein Zufall, daß in der nationalistisch-konservativen Publizistik vor dem Untergang des deutschen Volkes gewarnt wird: „Die Rolle der Paria . . . droht jetzt den Deutschen . . . und wenn diese zweite und dritte Generation eines Tages ihre Möglichkeiten mit denen der deutsche Bevölkerung vergleicht, dann könnte das Ergebnis durchaus offen sein“ (ADAM 1981). Die Horrorvision aus dieser Perspektive sieht folgendermaßen aus: „Faktisch würde sich die Gleichstellung vor allem dahingehend auswirken, daß die Ausländer das soziale Netz, das sie bislang nur knüpfen durften, dann auch in Anspruch nehmen. Sie könnten nach Belieben ein- und ausreisen, Arbeit nach Wunsch tun, ihre Kinder auf deutsche Universitäten schicken und ihre in langen Jahren erworbenen Rentenansprüche dort verzehren, wo sie erworben wurden, nämlich in Deutschland“ (ADAM 1981). Nachdem in der Krise 1966/67 die traditionellen Mittel der Ausländerpolitik noch gegriffen haben (die Zahl der Ausländer insgesamt rapide zurückging), diese Mittel wegen des Strukturwandels in der ausländischen Wohnbevölkerung in den siebziger Jahren nicht oder kaum mehr wirksam waren, übernimmt nun die Ausländerpädagogik diese Funktion mit dem Versuch, auch die zweite Generation auf den logischen Kern ihrer Anwesenheit „als bloße Verkäufer von Arbeitskraft“ zu reduzieren. Insoweit ist die „Pädagogisierung der Ausländerfrage“ lediglich die Fortsetzung der Politik mit anderen Mitteln. Daß die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1964 bis 1976 immer stärker die segregativen Maßnahmen forciert haben (vgl. HAMBURGER 1977; SIEWERT 1980, S. 1096 ff.; KISCHKEWITZ/REUTER 1980) ist weniger auf die Zunahme der Zahl der ausländischen Kinder und Jugendlichen als auf diese Logik zurückzuführen. Denn die sogenannten Grenzen der infrastrukturellen Belastbarkeit sind als Begründung für die Ausländerpolitik wenig überzeugend; so wurde das Steuerungsinstrument „Zuzugsstopp für Ballungsgebiete“ weniger nach der Ausländerquote als vielmehr nach der Arbeitslosenquote der deutschen Arbeitnehmer gehandhabt (RIST 1980, S. 83 ff.). Und daß ausgerechnet Schleswig-Holstein im Dezember 1981 als erstes Bundesland den Ausländererlaß des Berliner Innensenators Lummer übernommen hat, kann auch nicht gerade mit der von allen Bundesländern geringsten Ausländerquote dieses Landes (SIEWERT 1980, S. 1084) begründet werden.

Bringt man die Ausländerbeschäftigungspolitik der letzten 20 Jahre in ein Phasenschema, dann folgte der Expansion die Konsolidierung, und diese wird von der Phase der strukturellen Marginalität abgelöst (RIST 1980, S. 166). In dieser letzten Phase wird die Erziehung der zweiten Generation zu einem strategischen Instrument der Ausländerpolitik; deshalb gibt es eine Ausländerpädagogik.

6. Für die Ablehnung einer eigenständigen Ausländerpädagogik ist auch die inzwischen verbreitete Feststellung relevant, „daß die deutsche Schule in ihrer Organisationsstruktur und in ihrem überkommenen Bildungsangebot einer der wichtigsten Verursacher ist, welche die Störungen eines kontinuierlichen Übergangs (in die Regelklasse, F.H.) bewirken“ (PIROTH 1981, S. 51; vgl. auch HOPF 1981, S. 860; KODRAN/MERKENS 1981 und RIST 1980, S. 155 ff.). Diese Feststellungen beziehen sich zum einen auf die Beziehung von Schule und Gesellschaft: Der hohe Auslesedruck, die Lebensweltferne und die hierarchische Struktur des Bildungssystems wirken sich negativ auf alle benachteiligten Kinder aus. Zum anderen stehen die internen Organisationsprobleme der Schule vor allem dort im Wege, wo durch flexible Maßnahmen eine Integration und Förderung der Immigrantenkinder erreicht werden soll, beispielsweise beim Förderunterricht:

„In allen beobachteten Klassen hatte der Klassenlehrer lediglich eine Förderstunde, konnte also den Förderunterricht nicht wie gewünscht in seine methodisch-didaktische Konzeption einbeziehen. Verschiedene Lehrer, die sich nicht miteinander absprechen, sich nicht über ein inhaltliches und methodisch-didaktisches Konzept verständigen, teilen sich die vier bis fünf wöchentlichen Förderstunden. Da Förderstunden häufig Randstunden sind oder auch parallel zum Unterricht laufen und nicht selten wegen Vertretungsunterricht ausfallen, kann ihre Effektivität mit Recht bezweifelt werden“ (KODRAN/MERKENS 1981, S. 140).

Gerade in Bereichen, in denen eine objektive spezifische Anforderung an die Ausländerkinder besteht, nämlich zwei Sprachen zu beherrschen, sind diese allgemeinen Bedingungen von großer Bedeutung, denn:

„Nicht die Zweisprachigkeit als solche ist die Ursache für das schlechte Abschneiden der ausländischen Kinder in der Schule, sondern die unzureichenden Methoden, mit denen die Erst- und Zweitsprache gelehrt werden, sowie die Rahmenbedingungen, unter denen die Zweisprachigkeit erworben wird“ (BOOS-NÜNNING 1981, S. 57).

7. Eines der zentralen Begründungsmuster für die Notwendigkeit einer Ausländerpädagogik ist die Annahme eines zentralen Identitätsproblems bei ausländischen Kindern und Jugendlichen, das sich aus dem Leben in und/oder zwischen zwei Kulturen ergebe. Diese Annahme ist bisher nicht sehr gut empirisch gestützt, u. a. weil sie auch schwierig zu untersuchen ist. So werden häufig nur theoretische Rückschlüsse vorgenommen, sehr kleine Populationen mit problematischen Methoden untersucht (HURST 1973), mit der Evidenz des Alltagsverständes argumentiert (HOPF 1981, S. 846), romantisierend dem „intakten Gefüge der dörflichen Gemeinschaft“ die Vereinzelung des Großstadtmenschen entgegengestellt, Zweisprachigkeit wird einfach zur linguistischen Konfusion und daraus resultierenden Identitätsdiffusion umgedeutet usw. Alle diese Erklärungsversuche leiden unter folgenden Mängeln:

- Der Begriff Kultur wird diffus verwendet und weitgehend impressionistisch definiert. Solange aber Unterschiede/Zusammenhänge mit der Sozialstruktur, Religion, Wirtschaftsform, Sprache usw. nicht klar sind, ist jede Erklärung von Problemen mit dem „Kulturkonflikt“ unbrauchbar.
- Fast immer wird „die“ Kultur des Heimatlandes der der Bundesrepublik Deutschland gegenübergestellt. Damit geraten die gravierenden Unterschiede innerhalb dieser Gesellschaften aus dem Blick.
- Kulturkonflikte werden für beliebige Lebensbereiche, soziale Dimensionen und Prozesse als Erklärungsschema herangezogen, ohne daß die spezifische Beziehung zwischen einem Phänomen und der „Kultur“ nachgewiesen wäre. Insbesondere ist es methodisch und theoretisch äußerst problematisch, von widersprüchlichen kulturellen Verhaltenserwartungen auf Identitätsprobleme zu schließen. Widersprüchliche Erwartungen sind normal, die Situationsdeterminanten und die Reaktionen von signifikanten Anderen gleich welcher Nationalität dagegen sind relevant.
- In der Regel wird übersehen, daß die Situation der Migranten nicht die zwischen zwei Gesellschaften, sondern die in einer „Minderheitensubkultur“ (SCHRADER/NIKLES/GRIESE 1976) ist; das heißt die Migrantensituation insgesamt ist die Lage, auf die hin Erklärungen zu entwerfen sind.
- Die Erklärung Kulturkonflikt ersetzt häufig andere Erklärungen, die eher ökonomische, politische und sozialstrukturelle Aspekte betonen. Die Motive bei den beteiligten Wissenschaftlern mögen vielfältig sein, die Wirkung ist entpolitisierend.

Wie ideologisch solche Erklärungen werden können, zeigen die Theorien zur Kriminalität von Migranten. Genauere Untersuchungen haben gerade hier Scheinerklärungen hinreichend zurückgewiesen (vgl. KAISER 1974; SACK 1974).

Die Einwände gegen das Erklärungsmuster Kulturkonflikt und die daraus abgeleitete Identitätsproblematik werden – zunächst überraschend – gerade durch solche Untersuchungen bestätigt, in denen qualitative Methoden angewandt werden. Wäre dieses Erklärungsmuster tatsächlich plausibel, dann müßten ja gerade nichtstandardisierte

Verfahren jene Kultur- und Identitätskonflikte eruieren können, weil sie Selbst- und Situationsdeutungsmuster ermitteln wollen. Die Untersuchungsergebnisse sehen freilich folgendermaßen aus:

„Alle Interviews brachten in unterschiedlichen Akzentuierungen zum Ausdruck, daß Integration für die türkischen Jugendlichen in erster Linie davon abhängt, inwieweit ihnen Chancengleichheit (schulische, berufliche Bildung etc.) gewährt wird und inwieweit sie die Möglichkeit haben, als akzeptierte Individuen mit deutschen Jugendlichen, Erwachsenen und Institutionen in einen gleichberechtigten Interaktionsprozeß zu treten. Dabei ist das Interesse an Qualifikationen, beruflicher Bildung und Gelderwerb von ihnen höher eingeschätzt worden als die Wahrung ihrer nationalen Identität“ (STÜWE 1981, S. 43). Zwar wird auch in diesen Untersuchungen die „Kulturdimension“ berücksichtigt, doch reduziert sie sich – in ihrer Handlungsrelevanz – auf Bestimmungen der religiös normierten Sexualität und Geschlechtsrollenstereotype, was in Interviews mit türkischen Mädchen zum Ausdruck kommt. „Genau in dieser Dimension sind aber auch in den jeweiligen Nationalitäten erhebliche Differenzen festzustellen, je nach Sozialisation in nach dem Industrialisierungsgrad strukturierten Kontexten. Damit verweist das Kulturkonfliktkonzept auf das sozialstrukturelle und materielle Substrat von „Kultur““ (HAMBURGER/WOLTER 1981, S. 47). Die „abgehobene“ Verwendung des Kulturkonfliktkonzeptes in der Ausländerpädagogik wirkt dagegen problemgenerierend. „Die Rede von der Bedrohlichkeit des Aufwachsens zwischen zwei Kulturen erscheint nicht zuletzt wegen der in ihr enthaltenen Wertung bedenklich. Wie selbstverständlich wird unterstellt, daß ausländische Jugendliche unter ihrer Fremdheit leiden und sich an die deutsche Gesellschaft anpassen wollen. Es wird unterstellt, daß der Wunsch, hier zu bleiben, identisch mit dem Bestreben sei, Deutscher zu werden. Die in diesem Beitrag vorgestellten Jugendlichen wollen zwar weiterhin in Berlin leben, aber Türken bleiben. Sie empfinden die deutsche Umwelt als bedrohlich, nicht weil sie fremd ist und Orientierungsprobleme aufwirft, sondern weil sie ihnen verhöhnen oder offen feindselig, oft rassistisch gegenübertritt. Ihr Problem ist nicht das Leiden an der Fremdheit, sondern im Gegenteil, daß ihnen verwehrt wird, anders zu sein, und daß die Gesellschaft ihnen mit der Forderung begegnet, sich entweder anzupassen oder zu gehen“ (SCHIFFAUER 1981, S. 911; vgl. a. SCHIFFAUER 1980).

Das Kulturkonfliktkonzept kann als eine typische Quasi-Theorie betrachtet werden. Quasi-Theorien sind Scheinerklärungen zur kognitiven Strukturierung von als problematisch empfundenen Situationen und Lebenslagen mit dem pragmatischen Interesse, diese Situationen und Lagen zu bewältigen. Sie werden – im Unterschied zu Theorien – konstituiert unter dem Zwang des Alltagslebens, möglichst rasch („Ad-hoc-Erklärungen“) ungewohnte Erfahrungen in Ordnung zu bringen und gleichzeitig dieses Ordnen so zu gestalten, daß auch Hoffnung auf positive Bewältigung der Situation entsteht (vgl. HEWITT/HALL 1973). Eine typische, auf den „gesunden Menschenverstand“ und den Augenschein vertrauende Argumentation findet sich bei HOPF (1981).

8. In der Ausländerpädagogik wird als Ziel die „Integration bei Wahrung der kulturellen Identität“ postuliert; andere Vorstellungen werden als „multinationaler“, „interkultureller“ oder „multikultureller“ Ansatz bezeichnet. Solche Konzepte implizieren die Forderung nach einer multikulturellen Gesellschaft, zumindest einem kulturellen Pluralismus (RIST 1980). Bei der Konkretisierung dieser allgemeinen Postulate werden häufig Maßnahmen der pädagogischen Förderung, der Unterstützung von Kindern, der Hilfe zur Selbsthilfe und Selbstentfaltung genannt, die kaum noch kulturelle Aspekte erfassen (ZEHNBAUER 1980, S. 20ff.). Dort, wo außer der Sprache konkrete Maßnahmen empfohlen werden, laufen sie auf eine Pflege des „Volksguts“, auf Folklore hinaus. Dies ist notwendigerweise so; denn Kultur, was immer sie genau umfassen möge, ist untrennbar mit der Sozialstruktur, mit der Wirtschaftsweise und der Tradition in einem regionalen Zusammenhang verbunden. Trennt man sie aus diesen Kontexten, dann muß sie sich wandeln oder sie wird dem neuen Lebenszusammenhang als bloßes Museumsstück, eben Folklore, aufgesetzt. Da exportierte Folklore noch nicht einmal mehr am kontinuierlichen Wandel im Herkunftsland partizipiert, ist sie konservativ, tendiert zum Nationalismus und fördert Re-Segmentationen der Sozialstruktur.

Der Versuch, eine Integration unter Wahrung der kulturellen Identität pädagogisch zu ermöglichen, scheitert exemplarisch bei der Arbeit mit ausländischen, insbesondere türkischen Frauen. Die von deutschen Sozialpädagoginnen vertretenen Emanzipationsvorstellungen sind eben unvereinbar mit den kulturell und religiös abgesicherten Geschlechtsrollen (ROSEN 1982). Die entscheidende Frage ist, wie türkische Frauen Türkinnen bleiben und weiterhin mit türkischen Männern zusammenleben und gleichzeitig sich „emanzipieren“ können; die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der tradierten Kultur und der Entwicklung einer neuen „türkischen Kultur in Deutschland“ ist evident.

9. Die Relativierung des Kulturkonfliktkonzepts provoziert die Frage nach den relevanten Konfliktbereichen und -ursachen. Schon die Befragung von ausländischen Jugendlichen hat gezeigt, daß weniger soziokulturelle Verhältnisse als sozioökonomische Barrieren und deren ideologische Absicherung die zentralen Konfliktlinien markieren. Im Lichte der Wanderungssoziologie zeigt sich, daß eine kulturorientierte Ausländerpädagogik das Pferd vom Schwanz her aufzuzäumen versucht und damit eher Probleme schafft als löst. Der Prozeß der Eingliederung ist nämlich in der Regel an eine bestimmte Sequenz gebunden:

„Kognitive Assimilation als Erwerb relevanter Fertigkeiten (u. a.: Spracherwerb); strukturelle Assimilation als Eindringen in das Statussystem des Aufnahmelandes; soziale Assimilation als Aufnahme von interethnischen Kontakten; und die identifikative Assimilation als die Identifikation mit Teilbereichen und Symbolisierungen des Aufnahmelandes“ (ESSER 1981, S. 122). Wenn die These zutrifft, daß die Bundesrepublik ein Einwanderungsland ist, dann ist eine Förderpädagogik erforderlich, die den ausländischen Kindern die Kompetenzen zum Handeln in dieser Gesellschaft, die Handlungsfertigkeiten und Sprachkenntnisse zum Wahrnehmen sozialer Chancen vermittelt. Eine Ausländerpädagogik, die den Rechtsstatus „Ausländer“ zum dominanten Status hypostasiert, bewirkt eine gravierende Entstrukturierung der Handlungssituation von ausländischen Kindern und Jugendlichen im Interesse der herrschenden Ausländerpolitik. Zu deren Veränderung fehlen der Pädagogik freilich die Mittel; es ist *politisch* darum zu streiten, ob die Bundesrepublik Deutschland ein Einwanderungsland ist und ihre Sozialstruktur der ausländischen Bevölkerung öffnet. Damit sind auch für die Einwanderungsgesellschaft die Grenzen der Erziehung markiert.

### *Literatur*

- ADAM, K.: Die Letzten könnten eines Tages die Ersten sein. Wenn die ausländischen Mitbürger zur Konkurrenz werden. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung Nr. 259 vom 7. 11. 1981.
- ALBRECHT, G.: Vorüberlegungen zu einer „Theorie sozialer Probleme“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 19 (1977), hrsg. von Christian von Ferber und Franz-Xaver Kaufmann, S. 143–185.
- AKPINAR, O./LÓPEZ-BLASCO, A./VINK, J.: Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. Bestandsaufnahme und Praxishilfen. München 1974.
- BERGER, P./LUCKMANN, T.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt/M. 1969.
- BLASCHKE, J./GREUSSING, K.: Einleitung: Arbeitsimmigranten – Klasse im Übergang. In: dies. (Hrsg.): „Dritte Welt“ in Europa. Probleme der Arbeitsimmigration. Frankfurt/M. 1980, S. 7–20.
- BOOS-NÜNNING, U.: Muttersprachliche Klassen für ausländische Kinder: Eine kritische Diskussion des bayerischen „Offenen Modells“. In: Deutsch lernen 6 (1981), H. 2, S. 40–70.

- DOHSE, K.: Staatliche Disposition über ausländische Arbeiter – Aufrechterhaltung einer gespaltenen Arbeiterschaft. In: Jahrbuch für Friedens- und Konfliktforschung, Band VI. Waldkirch 1977, S. 187–225.
- ESSER, H.: Situationsunsicherheit und die Eingliederung von Arbeitsmigranten. In: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), S. 120–130.
- FORSCHUNGSVERBUND „PROBLEME DER AUSLÄNDERBESCHÄFTIGUNG“: Integrierter Endbericht. Bonn 1979 (als Manuskript veröff.).
- GEIGER, A./MEINHARDT, R.: Sozialarbeit mit Ausländern – neue Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung. In: Neue Praxis 11 (1981), S. 237–252.
- GRIESE, H.: Ausländer zwischen Politik und Pädagogik. Beiträge zur Sozialisation und Identitätsproblematik der „Zweiten Generation“ im Kindes- und Jugendalter (= Sonderheft 6 der Materialien zum Projektbereich Ausländische Arbeiter des VIA). Bonn 1981.
- HAMBURGER, F.: Zur Schulsituation ausländischer Arbeiterkinder unter dem Gesichtspunkt von Integration und Differenzierung. In: Die Deutsche Schule 69 (1977), S. 567–574.
- HAMBURGER, F./SEUS, L./WOLTER, O.: Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), S. 158–167.
- HAMBURGER, F./WOLTER, O.: Ausländische Jugendliche im Konflikt? In: Ausländerkinder, Heft 7 (Jg. 1981), S. 46–57.
- HECKMANN, F.: Die Bundesrepublik: Ein Einwanderungsland? Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwandererminorität. Stuttgart 1981.
- HEWITT, U. P./HALL, P. M.: Social problems, problematic situations, and quasi-theories. In: American Sociological Review 38 (1973), S. 367–374.
- HOPF, D.: Schulprobleme der Ausländerkinder. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 839–861.
- HURST, M.: Integration und Entfremdung. Ich- und Identitätsentwicklung des Gastarbeiterkindes. In: betriefft: erziehung 6 (1973), Heft 6, S. 35–38.
- KAISER, G.: Gastarbeiterkriminalität und ihre Erklärung als Kulturkonflikt. In: ANSAY, T./GESSNER, V. (Hrsg.): Gastarbeiter in Gesellschaft und Recht. München 1974, S. 209–240.
- KISCHKEWITZ, P./REUTER, L.-R.: Bildungspolitik zweiter Klasse? Ausländerkinder im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/M. 1980.
- KODRAN, R./MERKENS, H.: Unterrichten in Grundschulklassen mit einem hohen Anteil türkischer Schüler. Methodisch-didaktisches Wissen von Grundschullehrerinnen – beobachtet in Berliner Schulen. In: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), S. 131–142.
- MEHRLÄNDER, U./HOFMANN, R./KÖNIG, P./KRAUSE, H.-J.: Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland. Repräsentativuntersuchung '80, hrsg. vom Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (= Forschungsbericht Band 50). Bonn 1981.
- PIROTH, G.: Das Mainzer Modell. Schrittweise schulische Eingliederung von Kindern und Jugendlichen fremder Muttersprache. In: Ausländerkinder, Forum für Schule und Sozialpädagogik 1981, H. 8, S. 50–58.
- REICH, H. H.: Deutschlehrer für Gastarbeiterkinder: Eine Übersicht über Ausbildungsmöglichkeiten in der Bundesrepublik. In: Deutsch lernen 4 (1979), H. 3, S. 3–14.
- REISER, H. R.: Ausländerkinder – „schulschwach“ und „sonderschulbedürftig“? In: Grundschule 12 (1980), S. 72–75.
- RIST, R. C.: Die ungewisse Zukunft der Gastarbeiter. Eingewanderte Bevölkerungsgruppen verändern Wirtschaft und Gesellschaft. Stuttgart 1980.
- ROSEN, R.: Ich möchte 'ne Mädchengruppe machen – Anmerkungen zur Arbeit mit ausländischen Mädchen. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Heft 1, 1982, S. 34–38.
- SACK, F.: Stichwort „Kulturkonflikt“. In: SACK, F./KAISER, G./SCHELLHOSS, H. (Hrsg.): Kleines kriminologisches Wörterbuch. Freiburg 1974, S. 207 ff.
- SCHIFFAUER, W.: Die Gewalt der Ehre. Ali, Veli, Erol in Kreuzberg. In: Kursbuch 62 (Dezember 1980), S. 1–16.
- SCHIFFAUER, W.: Soziale Beziehungen in zwei türkischen Freundesgruppen. In: Zeitschrift für Pädagogik 27 (1981), S. 911–924.
- SCHNEIDER-WOHLFART, U./SCHNEIDER, H. R.: Probleme und Perspektiven der Ausländerintegration in der Bundesrepublik Deutschland. Begründungen für eine wohngebietsbezogene, interkulturelle und intergenerative Grundlegung der Ausländerarbeit. In: Neue Praxis 11 (1981), S. 13–36.
- SCHRADER, A./NIKLES, B. W./GRIESE, H. M.: Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Kronberg 1976.

- SCHULTZ, H.: Apartheid in Mannheim?. In: DIE ZEIT, Nr. 47 vom 14. 11. 1980.
- SIEWERT, P.: Zur Entwicklung der Gastarbeiterpolitik und der schulpolitischen Abstimmung der Kultusministerkonferenz. In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht: Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Daten und Analysen, Band 2: Gegenwärtige Probleme. Reinbek 1980, S. 1053–1112.
- STÜWE, G.: Sie wollen nicht Menschen zweiter Klasse sein. Zum Lebensweltverstehen junger Türken. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Heft 4/1981, S. 43–64.
- WEIDACHER, A.: Ausländische Arbeiterfamilien, Kinder und Jugendliche. Situationsanalysen und Maßnahmen. München 1981.
- ZEHNBAUER, A.: Ausländerkinder in Kindergarten und Tagesstätte. Eine Bestandsaufnahme zur institutionellen Betreuung von ausländischen Kindern im Vorschulalter. München 1980.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Franz Hamburger, Pädagogisches Institut der Universität Mainz, FB 11, Postfach 3980, 6500 Mainz

*Erfordernis und Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung in der Schulpädagogik*

1. In der Pädagogik gibt es die Tendenz, neu entdeckte Probleme in einer entsprechenden Spezialdisziplin zu isolieren, die Erziehung von Ausländerkindern bzw. die Einrichtung von Bildungsmaßnahmen für Ausländer demzufolge unter der Bezeichnung Ausländerpädagogik zu verhandeln. Dies bietet zwar den Vorteil, im neuen Problemfeld besondere Modelle sowie im Zusammenhang mit diesen Modellen bzw. deren Erforschung neue Verdienstmöglichkeiten schaffen zu können (vgl. hierzu die sarkastische Kritik von AUGUSTIN 1981, S. 13), läßt aber zugleich außer acht, daß sich die neuen Aufgaben oft im Kontext schon bestehender Institutionen wie der Schule stellen, und die neue Spezialdisziplin dann einerseits als Teildisziplin einer bestehenden – der Schulpädagogik – und andererseits quer zu vorhandenen Disziplinen innerhalb der Pädagogik – z. B. der Schul-, Sozialpädagogik usw. – entstehen müßte. Beim Schaffen einer neuen Spezialdisziplin Ausländerpädagogik übersieht man vor allem, daß die Mehrzahl der bisherigen Spezialdisziplinen historisch im Gefolge des Ausdifferenzierens pädagogischer Institutionen entstanden ist, es aber keine eigene Institution gibt, in der alle Bildungsmaßnahmen für Ausländer zusammengefaßt werden. Allerdings müssen wiederum bestimmte Verkürzungen in Kauf genommen werden, wenn das Problem Ausländer aus der Sichtweise einer der einzelnen traditionellen Spezialdisziplinen – der Schulpädagogik – betrachtet werden soll. Diese möglichen Verkürzungen wiegen aber dann nicht so schwer, wenn man den Hinweis von HOPF (1981, S. 845) beachtet, daß die Ausländerkinder in Schule und Unterricht Probleme aufgeben, „für die es keine traditionellen, abrufbaren Lösungen gibt und auf die kaum ein Beteiligter oder eine Institution hinreichend vorbereitet ist“, d. h. wenn man davon ausgeht, daß aus der Sichtweise der traditionellen Spezialdisziplin neue Lösungen für das neue Problem gesucht werden müssen.

2. Im Anschluß an SAUER (1976, S. 388) wird Schulpädagogik als diejenige Disziplin begriffen, die sich mit der Institution Schule einschließlich deren Legitimation und der Interaktionsprozesse in ihr befaßt. Ausländerthematische Spezialisierungen werden im folgenden vor diesem Hintergrund behandelt.

3. Wie die Pädagogik ganz allgemein, kann auch die Schulpädagogik zur Lösung aktueller pädagogischer Probleme nur im Rahmen politischer sowie speziell gesellschafts- und bildungspolitischer Vorgaben beitragen. So muß zuerst geklärt werden, ob bei den Ausländern und den schulischen Maßnahmen für ihre Kinder Zielsetzungen wie Integration oder Remigration oder Assimilation verfolgt werden oder ob sich bereits auf dieser obersten Ebene Widersprüche zeigen. Von der Schulpädagogik ist zu erwarten, daß sie eventuell vorhandene Widersprüche aufweist und dadurch Einfluß nimmt. So ist beispielsweise eine Tatsache, daß trotz der neuerlichen Behauptung, die Bundesrepublik sei kein Einwanderungsland, und der Lippenbekenntnisse, die Ausländer sollten vor allem zur Remigration veranlaßt werden, in der Realität unserer Schulen in erster Linie assimiliert wird (vgl. KODRAN u. a. 1981). Eine gewisse Ausnahme bildet zwar das bayerische



Modell, das aber in seiner Effektivität ebenfalls umstritten ist (vgl. MAIER 1980; SCHMUDE 1980). Solche Widersprüche auf der gesellschafts- und bildungspolitischen Ebene eröffnen der Schulpädagogik sowie auf der Ebene des praktischen Handelns in Schulen einerseits Spielräume, sie verhindern aber andererseits den Beginn notwendiger Reformen, weil die in ihnen entgegengesetzten Positionen nicht genügend Gemeinsamkeiten aufweisen (z. B. Vorbereitung zur Remigration versus Assimilation). Die Widersprüche konkretisieren sich darüber hinaus in unterschiedlichen Modellen, die sich zwischen einem eher segregierenden bayerischen und einem eher assimilierenden Berliner Modell anordnen lassen (HAGE 1981, S. 870f.).

4. Die folgenden Überlegungen werden von der bildungs- und gesellschaftspolitischen Zielsetzung geleitet, daß das oberste Ziel aller Maßnahmen die Integration der verschiedenen ethnischen Gruppen sein müsse. Im Anschluß an das Gutachten des IFZ (DER REGIERENDE BÜRGERMEISTER 1981) soll mit Integration jener Prozeß bezeichnet werden, in dem sich Ausländer und Deutsche unter Wahrung ihrer psychosozialen und ethnischen Identität langsam einander annähern. Integration setzt demnach das noch länger währende Nebeneinander und gleichzeitige Verändern verschiedener Wertvorstellungen bzw. kultureller Verhaltensmuster voraus, ein Zustand, der oft mit multikulturell bezeichnet wird. Demgegenüber erscheinen Zielvorstellungen wie die von AUERNHEIMER (1981, S. 245) zu statisch und damit nicht angemessen gedacht, der, bezogen auf die Ausländer, lediglich fordert: „Möglichkeit zur Entfaltung der Persönlichkeit durch die bewußte Aneignung der heimischen und der deutschen Kultur und damit zur produktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß, in diesem Sinne zur Selbstbestimmung.“ Gegenüber dem Ziel Integration wird bei einer solchen Formulierung übersehen, daß auch von den Einwohnern des Gastlandes ein Beitrag zur Integration erwartet wird. Ebenso wird der Integrationsbegriff, wie ihn MEHRLÄNDER (1981, S. 11) von HOFFMANN-NOWOTNY übernimmt, für unzureichend gehalten, da „Integration als Partizipation an den Werten der Gesellschaft“ verstanden wird und der „Integrationsgrad“ sich danach bemißt, wieweit die Werte der Gesellschaft des Gastlandes und die Partizipation an den gesellschaftlichen Mustern dieses Gastlandes bereits fortgeschritten sind.

5. Die Schulpädagogik wirkt innerhalb des Rahmens, der durch die gesellschaftspolitischen Vorgaben abgesteckt ist, auf den Ebenen der Schulorganisation, der Lehrpläne bzw. Rahmenrichtlinien und des Unterrichts beim Suchen und Entwickeln angemessener Lösungen mit. Dabei müssen die Lösungen in den einzelnen Bundesländern innerhalb des jetzt bestehenden Schulsystems gesucht werden, d. h. es kann nicht erwartet werden, daß der jetzt bestehende Rahmen gesprengt wird. Aber es kann daran mitgearbeitet werden, daß es im Sinne von Evolution zu einer fortschreitenden Entwicklung kommt<sup>1</sup>.

6. Mit einer evolutionären Entwicklung kann wiederum nur gerechnet werden, wenn die Schulpädagogik sich nicht mit dem administrativen Ausfüllen des gesteckten Rahmens begnügt, sondern Zielvorstellungen formuliert, die teils in diesen Rahmen gehören, teils aber auch über ihn hinausweisen. Solche zusätzlichen Zielvorstellungen können in der Tradition der Pädagogik gefunden werden. Ich will an dieser Stelle vier nennen, denen m. E. im Kontext des Unterrichtens von Kindern ausländischer Migranten besondere Bedeutung zukommt:

---

1 In dieser Aussage dokumentiert sich eine Sichtweise, die SCHLEIERMACHER (1849) als für die Pädagogik typisch gesetzt und angewendet hat.

- Bildsamkeit,
- Vielseitigkeit des Interesses,
- Selbsttätigkeit,
- Lebensweltbezug<sup>2</sup>.

In diesen Kategorien wird deutlich, daß die Pädagogik beim Individuum und in seinem sozial-gesellschaftlichen Umfeld ansetzen muß, d. h. aber auch, daß bei den ausländischen Kindern von dieser Stelle ausgegangen und ihnen die Möglichkeit zu einer kreativen Entwicklung geboten werden muß (Selbsttätigkeit und Vielseitigkeit des Interesses).

7. Die Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung werden durch bestimmte Rahmenbedingungen der Institution Schule gesetzt. So droht das formulierte bildungs- und gesellschaftspolitische Ziel der Integration häufig an bestimmten Gegebenheiten zu scheitern:

- dem hohen Anteil ausländischer Kinder an einzelnen Schulen, wodurch Deutsche zur Minderheit werden, was wiederum negative emotionale Reaktionen deutscher Eltern zur Folge hat;
- dem noch immer anhaltenden Zustrom älterer türkischer Kinder aus der Türkei, die nicht mehr die Schule besuchen müssen, sondern nur bestimmte Arbeitstugenden erwerben sollen;
- der Verteilung der Ausländerkinder auf die Sekundarschultypen, die nicht mit der der deutschen Kinder übereinstimmt sowie
- der Regionsspezifität von Entwicklungen (vgl. dazu HOPF 1981, S. 850).

7.1. Eine wichtige Grenze wird für die Ausländerkinder durch die Schulpflicht gesetzt, der sie ebenso wie die deutschen Kinder unterworfen sind, allerdings mit zwei Einschränkungen: In Berlin kann einerseits das Recht, die Schule zu besuchen, verlängert werden, wenn dadurch die Aussicht besteht, daß ausländische Kinder das Ziel ‚Hauptschulabschluß‘ doch noch erreichen. Dieser positiven Variante steht eine negative gegenüber, wenn Kinder ab 14 Jahren von der Schulpflicht befreit werden und zum Ausgleich in MBSE-Lehrgänge (Maßnahmen zur beruflichen und sozialen Eingliederung) eingewiesen werden können, deren Ziel nicht mehr die Heranbildung von Personen, sondern nur noch die Erziehung zur Industriosität ist, eine Zielperspektive, die Ende des 18. Jahrhunderts für die Industrieschulen entwickelt worden war.

7.2. Alle Klassen und Schüler an öffentlichen Schulen unterliegen der Schulaufsicht durch die Kultusbürokratie. Eine Ausnahme bildet allein der muttersprachliche Ergänzungsunterricht, der in der Regel nachmittags unter der Verantwortung der Heimatländer in den Räumen deutscher Schulen erteilt wird. Problematisch an dieser Organisationsform ist einerseits die Belastung der Kinder, die morgens die deutsche Schule und nachmittags den Ergänzungsunterricht besuchen. Andererseits muß gesehen werden, daß die Kinder in diesem Unterricht häufig demokratiefeindlich indoktriniert werden. Das gilt insbesondere dann, wenn in den Heimatländern Diktaturen herrschen (vgl. AUERNHEIMER 1981, S. 249).

<sup>2</sup> Es ist hier nicht der Raum, um diese Begriffe angemessen zu entfalten. Für ihre Darstellung vgl. HERBART (1965), SCHLEIERMACHER (1849), BENNER (1978). Der Begriff des Lebensweltbezuges läßt sich wiederum auf den der Vielseitigkeit des Interesses zurückführen (vgl. HERBART 1965, S. 56ff.).

Besonders von Griechen wird die Einrichtung von Nationalschulen gefordert. Gegen solche Vorstellungen wendet MEYER-INGWERSEN (1981, S. 252) ein, daß die ausländischen Arbeiter keine geschlossenen nationalen Wohngebiete von Minderheiten haben. „Dies bedeutet, daß für eine sinnvolle gesellschaftliche Entwicklung ein ständiger enger Kontakt zwischen den Minderheiten und der einheimischen Bevölkerung geschaffen werden muß.“ Zusätzlich weist er darauf hin, daß die Ausländer später in der deutschen Arbeitswelt tätig sein müssen. Der gemeinsame Schulbesuch ausländischer und deutscher Kinder ist für das Ziel „Integration“ eine notwendige Voraussetzung. Deshalb müssen die ausländischen Kinder der deutschen Schulaufsicht unterstehen. Nicht das Unterrichten in nationalen Schulen, sondern das Berücksichtigen der besonderen Lage von ausländischen Schülern im normalen Schulsystem trägt zur Integration bei.

7.3. Die Rahmenrichtlinien sind für alle Klassen und Schüler eines Bundeslandes verbindlich. Zu bemängeln ist, daß sie z. B. in Berlin auch heute noch nicht der Tatsache Rechnung tragen, daß viele Schüler Ausländer sind (vgl. KODRAN u. a. 1981); dadurch wird die Forderung, die besondere Lage der ausländischen Schüler zu berücksichtigen, unnötig erschwert.

7.4. Die Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung werden in der Praxis durch die bisherige Ausbildung der Lehrer – fehlende Vertrautheit mit den Lebens- und Erziehungsbedingungen der ausländischen Kinder –, den Willen der Eltern deutscher Kinder, die die Bildungschancen ihrer Kinder durch die Anwesenheit von ausländischen Kindern im Unterricht beeinträchtigt sehen, und die mangelnde Bereitschaft des schulischen Umfeldes ganz allgemein gezogen. Die fehlende Vorbereitung auf die Anwesenheit ausländischer Kinder sowie die mangelnde Bereitschaft, notwendige Maßnahmen bildungs- und gesellschaftspolitisch durchzusetzen, verbunden mit einer latenten Ausländerfeindlichkeit, lassen relativ enge Grenzen erwarten.

7.5. Grenzen ausländerthematischer Spezialisierung werden nicht zuletzt durch die Institution Unterricht gezogen. Nach PETRAT (1979) bedeutet Unterricht, daß mehrere Schüler gemeinsam auf die gleiche Weise unterwiesen werden und diese Form an die Stelle der Einzelunterweisung tritt, wie sie vorher üblich war, wenn der Lehrer seine Schüler einzeln nacheinander unterwies. Unterricht läßt demnach die totale Individualisierung nicht zu (vgl. hierzu als Gegenmeinung HOPF 1981), sondern setzt eine Typisierung der Lernprozesse bzw. Bildungskarrieren voraus. Die Bedürfnisse des einzelnen Schülers können daher nicht zum Maßstab des Unterrichts werden. Im Unterricht können vielmehr nur typische Bedürfnisse von Ausländern berücksichtigt werden. Diese könnten allerdings sogar fest über eine Änderung der Rahmenrichtlinien verankert werden.

8. Damit kann ich mich dem anderen Teil meines Themas, den Erfordernissen, zuwenden.

8.1. Den Erfordernissen wird in der Praxis der Schule durch das Einrichten Besonderer Klassen bzw. durch den Einsatz bestimmter Fördermaßnahmen Rechnung zu tragen versucht. „Dabei ist ... anzunehmen, daß die kultusministeriellen Richtlinien sich gerade beim Unterricht für Ausländerkinder nicht immer mit der Schulrealität decken“ (AUERNHEIMER 1981, S. 249). So fallen beispielsweise in Berlin „besonders häufig ... der Förderunterricht und der kooperative Unterricht zugunsten von Vertretungsstunden“ aus (KODRAN u. a. 1981, S. 931).

Ziel aller intendierten Maßnahmen ist es offiziell, die ausländischen Kinder an den Sprach- und Leistungsstand deutscher Kinder anzugleichen, d. h. das Ziel aller administrativ

angeordneten Maßnahmen (insbesondere in Berlin) muß darin gesehen werden, ausländethematische Spezialisierungen auf der Ebene der Schulorganisation sowie der Rahmenrichtlinien möglichst schnell aufzuheben. Die Erfolge in bezug auf diese Zielsetzung sind bisher verhältnismäßig gering, wie der hohe Anteil von ausländischen Schülern belegt, die keinen Schulabschluß erreichen.

8.2. Entscheidende Bedeutung für den alltäglichen Unterricht kommt der Tatsache zu, daß Deutsch Unterrichtssprache ist, eine Sprache, in der viele ausländische Kinder beim Eintritt in die Schule noch nicht denken und die notwendigen empirischen Bezüge herstellen können, auch wenn das ihrem Sprechen nicht immer anzumerken ist. Die Gefahr des sprachlichen Synkretismus (vgl. WYGOTSKI 1977) und des schulischen Versagens ist damit groß: „Es widerspricht dem Recht auf volle Entfaltung der Persönlichkeit, wenn Schüler in der Schule nur deshalb versagen, weil sie die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen“ (MEYER-INGWERSEN 1981, S. 252). Begriffe müssen im Unterricht erarbeitet werden, deren Vorhandensein sonst angenommen werden kann. Jeder Fachunterricht wird auch zum Deutschunterricht (vgl. KODRAN u. a. 1982b).

8.3. Damit ist das zentrale Problem für alle ausländischen Schüler angesprochen: das Problem ihrer Erstsprache im Unterricht. Das alleinige Zulassen des Deutschen als Unterrichtssprache bewirkt, daß ausländische Kinder ihre Muttersprache nicht voll entwickeln können. Erst die Ausbildung der Erstsprache ermöglicht aber wahrscheinlich einen reibungslosen Erwerb der Zweitsprache, weil Ausländer häufig in der Erstsprache nur eine informelle Sprachvarietät beherrschen, in der Zweitsprache Deutsch aber mit einer formalen konfrontiert werden (zu dieser Unterscheidung vgl. FISHMAN 1968; KODRAN u. a. 1981, S. 930)<sup>3</sup>. Der Schulunterricht müßte, um solche Defizite zu verhindern, mit der Erstsprache als Unterrichtssprache beginnen (vgl. STEINMÜLLER 1981).

Das setzt wiederum die Einrichtung von national homogenen Vorbereitungsklassen voraus, die allerdings – wenn man vom Zusteigerproblem absieht – auf einen Teil der Grundschulzeit beschränkt bleiben müssen. MEYER-INGWERSEN (1981, S. 253) nennt folgende Vorteile für diese Organisationsform, in der deutsche und ausländische Lehrer unterrichten sollen:

- Die Vorerfahrungen ausländischer Kinder aus der Primärsozialisation lassen sich besser einbeziehen,
- das Fachwissen in den Lernbereichen wird vertieft, ohne daß Deutsch beherrscht wird,
- die Muttersprache wird gefestigt,
- in der Muttersprache werden Verfahrensweisen erworben, die sich später auf die Zweitsprache übertragen lassen.

Ein Rechtsanspruch auf Einrichtung solcher Klassen bzw. muttersprachlichen Unterricht besteht allerdings nicht (vgl. HAGE 1981, S. 872f.).

8.4. Die Einführung der Erst- und Muttersprache anstelle der ersten Fremdsprache verspricht nicht einen vergleichbaren Effekt, denn die Erstsprache hat einen anderen Charakter als eine Fremdsprache. Die Schüler müssen vielmehr anfangs in ihrer Erstsprache unterrichtet werden. Für diejenigen Schüler, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, erfolgt dann später der Wechsel zu Deutsch als Unterrichtssprache. Eine solche Abfolge,

<sup>3</sup> Diese Aussage ist nicht unumstritten. Eine gegenteilige Position nimmt die Forschungsgruppe ALFA ein. Eine Übersicht zum angloamerikanischen Forschungsstand aus der Perspektive des Bilingualismus findet sich bei CUMMINS (1979).

die didaktisch abgestimmt werden kann, indem im Muttersprachunterricht schon der Kontrast zum Deutschen einbezogen und im Deutschunterricht der jeweilige Kontrast zur Erstsprache berücksichtigt wird (vgl. MEYER-INGWERSEN 1981, S. 254), verspricht bessere Erfolge als bisherige inoffizielle und nicht abgestimmte Vorgehensweisen (vgl. KODRAN u. a. 1981, S. 930).

Viele Eltern lehnen es darüber hinaus ab, daß ihre Kinder Türkisch anstelle von Englisch als erste Fremdsprache erlernen, weil sie davon ausgehen, daß damit die weiteren Bildungschancen ihrer Kinder eingeschränkt werden und die Kinder die Muttersprache sowieso beherrschen (vgl. ebda., S. 930f.).

8.5. Das unterrichtliche Handeln muß bei den Schülern ansetzen, deren Bildsamkeit zum Ausgangspunkt wählen. Pädagogisches Handeln ist ganz allgemein bestimmt durch seinen Zielbezug und die Rücksicht auf die Kinder, die dem Kind erst seine Entfaltungsmöglichkeiten eröffnen. Damit sind wesentliche Elemente jeglichen pädagogischen Handelns gefunden:

8.5.1. Dem unterrichtlichen Handeln als spezieller Form des pädagogischen Handelns sind die Ziele in den Rahmenrichtlinien vorgegeben. Insbesondere für Grund- und Hauptschulen müssen die Rahmenrichtlinien und Lehrpläne endlich an die Tatsache angepaßt werden, daß viele Kinder nicht mehr Deutsche sind. Dem könnte vor allem in Fächern wie Erdkunde, Musik, Geschichte Rechnung getragen werden, indem die Heimat dieser Kinder besser im Unterricht berücksichtigt wird.

8.5.2. Rücksicht auf das Kind bedeutet, daß nicht von ihm erwartet wird, es könne den Bruch zwischen der Welt der Eltern und der Welt der Schule in seiner Person ohne größere Anstrengung überwinden. Dieser Bruch in den Welten äußert sich in bestimmten Fächern – Sexualkunde, Koedukation im Sport etc. –, er wird besonders deutlich sichtbar, wenn Kinder (häufig verstärkt von engagierten, progressiven Lehrern) gezwungen werden, in der Schule ein anderes Verhalten zu zeigen als außerhalb – Tragen von Kopftüchern z. B. –, und er dokumentiert sich im unterschiedlichen Denken sowie Sprechen (vgl. UYGUR 1982). Rücksicht auf die Kinder setzt demnach das Beachten der individuellen und landsmannschaftlichen Vergangenheit dieser Kinder voraus.

8.5.3. Rücksicht auf die Kinder meint darüber hinaus, daß der Bezug zu ihrer Lebenswelt hergestellt wird. Damit ist nicht die Lebenswelt der Heimat gemeint, sondern die Lebenswelt, „in welcher ein Kind aufwächst“ (HOPF 1981, S. 849), d. h. z. B. die Welt in einem Viertel Kreuzbergs, in der die Erinnerungen der Eltern und Nachbarn an die Heimat – mit einer subjektiven Sichtweise – thematisiert werden. Zu dieser Lebenswelt zählen ebenso die Feste und Bräuche, die nach Berlin mit übernommen wurden. So werden z. B. in Klassen mit türkischen Kindern die Advents- und die Osterzeit behandelt und Weihnachten als Fest einbezogen, die entsprechenden türkischen Feste aber ausgespart. Es fehlen Kalender in den Klassen, die diese Feste und Zeiten aufführen. KODRAN/MERKENS (1981, S. 135) resümieren den gegenwärtigen Zustand so: „Der Lebensweltbezug als didaktisches Prinzip wird speziell bei den ausländischen Schülern nicht hergestellt. Das bedeutet, daß die Lebenswelt dieser Schülergruppe als Basis für die Entwicklung von Bezugssystemen für gemeinsame Erkenntnisse, Erfahrungen und Beobachtungen im Unterricht kaum Beachtung findet.“

8.5.4. Die speziellen Entfaltungsmöglichkeiten der ausländischen Kinder werden in der Schule zu wenig beachtet. Unterricht muß wiederum mehr bei den Kategorien Bildsam-

keit, Selbsttätigkeit und Vielseitigkeit des Interesses ansetzen, um diesen Kindern besser gerecht werden zu können. Beachtet werden müssen die anderen Lernformen dieser Kinder: „So scheint es schon auf der Ebene der Wahrnehmungen vorgegebener Zeichen, Symbole und Laute (z.B. beim Abschreiben von der Tafel, beim Nachmalen, bei der Lautdiskriminierung) Vorgänge zu geben, die anders als bei deutschen Schulanfängern ablaufen“ (HOPF 1981, S. 855). Ebenso haben die Kinder während ihrer Primärsozialisation andere Formen des Lernens angenommen und deshalb Schwierigkeiten mit Formen wie offenem Unterricht. Gerade in gemischten Klassen lassen sich diese Probleme nur lösen, indem verstärkt wieder die Maßnahme der Binnendifferenzierung angewendet wird (vgl. KODRAN u. a. 1982b).

8.5.5. Speziell bei der Leistungsbeurteilung muß auf die ausländischen Schüler Rücksicht genommen werden, bei denen intraindividuelle Bezugssysteme häufiger angewendet werden sollten. Wie HOPF (1981, S. 858) bereits angemerkt hat, sind außerdem die Ziffernzensuren von 1–6 in diesem Bereich völlig ungeeignet, weil mit ihnen die Bedingungen nicht ausgedrückt werden können, unter denen die Leistungen zustandekommen. Das würden erst Berichte in schriftlicher Form ermöglichen. Probleme, die sich aus einer solchen Veränderung der Leistungsbeurteilung ergeben würden, sind allerdings nicht einmal andiskutiert. Solche Probleme müssen vor allem darin gesehen werden, daß mit Zeugnissen und Zensuren auch bestimmte Berechtigungen ausgesprochen werden. Diese Probleme werden für ausländische Schüler immer dann sichtbar, wenn sie aus einer Vorbereitungsklasse oder einer besonderen Regelklasse in eine Regelklasse mit deutschen Schülern wechseln und ihre Zensuren sich dann erheblich verschlechtern (vgl. KODRAN u. a. 1982a.).

8.5.6. Es müssen diagnostische Hilfsmittel entwickelt werden. Hierzu zählen vor allem Instrumente für das Bestimmen des Sprachstandes in der Erst- und in der Zweitsprache, in denen der Bezug zur Unterrichtssprache Deutsch und zu den Unterrichtsinhalten hergestellt wird. Solche Instrumente können naturgemäß nur in Kooperation mit Linguisten, Psychologen und Fachdidaktikern erarbeitet werden.

8.5.7. Es müssen endlich die schulorganisatorischen Voraussetzungen für einen erfolgreicher Unterricht beachtet werden. So sollte der Sachkundeunterricht in der Grundschule nicht von verschiedenen Lehrern erteilt werden. Förderstunden und Fachunterricht müssen von einem Lehrer erteilt werden. Im Förderunterricht müssen die Sprachschwierigkeiten ausländischer Schüler besonders beachtet werden (vgl. KODRAN u. a. 1981, S. 931f.).

9. Die Probleme, die sich aus dem Erwerb der deutschen Sprache für die Identitätsbildung der ausländischen Kinder ergeben, müssen noch genau untersucht werden. ESSER (1981, S. 129) beschreibt z. B., daß ethnische Zugehörigkeitsdefinitionen „zumeist Reaktionen auf erfahrene und nicht für legitim gehaltene Benachteiligungen, auf Konkurrenzbefürchtungen und dem Gefühl, Situationen mit eigenem Handeln nicht wirksam steuern zu können“, sind, d. h. nur in unstrukturierten und undurchsichtigen Situationen eine Rolle spielen. Dem stehen für die Gruppe der Griechen Resultate von GOTOWOS (1979) und GOTOWOS/MERKENS (1982) entgegen, die ethnische Zugehörigkeitsdefinitionen als ein Band begreifen, welches die Individuen verwenden, um die Verbundenheit zur Heimat beibehalten zu können, die also eine stärkere personale Verankerung der ethnischen Identität annehmen. Solche widersprechenden Resultate belegen die Notwendigkeit weiterer genauerer Untersuchungen.

Wichtig sind in diesem Zusammenhang Resultate, die HAMBURGER u. a. (1981, S. 158ff.) vorgelegt haben. Sie warnen davor, die Sozialisation und Identitätsbildung von ausländischen Kindern immer nur als belastet bzw. defizitär zu begreifen, und machen auf das kreative Potential dieser Kinder aufmerksam.

10. Abschließend ist noch eine Bemerkung zur Leistungsfähigkeit ausländischer Kinder angebracht. LUKESCH (1981, S. 889) verweist darauf, daß ausländische Kinder „in den Resultaten von Schulleistungstests (diese Aussage gilt nur für Schüler auf Hauptschulniveau) keineswegs ... deutliche Abstände zu den deutschen Schülern ... aufweisen“. Ganz ähnlich haben wir im Projekt EUM an Hauptschulen festgestellt, daß die ausländischen Kinder in gemischten Klassen häufig zu den besseren Schülern zählten. Das erklärt sich für uns daraus, daß deutsche Eltern ihre Kinder nur dann in der Hauptschule anmelden, wenn sie entweder kein Interesse an einer schulischen Karriere ihrer Kinder haben oder sie für leistungsschwach halten. Werden solche Kinder in Klassen mit ausländischen Kindern unterrichtet, denen der Übergang von der Besonderen Klasse in eine gemischte Regelklasse gelungen ist, die also besonders bildungswillig sind, dann überrascht es nicht, daß diese ausländischen Kinder häufig bessere Leistungen zeigen als ihre deutschen Mitschüler. Für eine solche Interpretation sprechen auch die Resultate, welche SCHWARZER u. a. (1981, S. 117) über das Selbstkonzept deutscher und ausländischer Schüler berichten (vgl. KODRAN u. a. 1982a).

### *Literatur*

- AUERNHEIMER, G.: Gastarbeiter oder Einwanderer? In: Demokratische Erziehung 7 (1981), S. 245–250.
- AUGUSTIN, V.: Elend, hast du'n Job für mich? In: Ästhetik und Kommunikation 11 (1981), H. 44, S. 12–14.
- BENNER, D.: Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. München 1978.
- CUMMINS, J.: Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. In: Review of Educational Research 49 (1979), S. 222–251.
- DER REGIERENDE BÜRGERMEISTER: Kinder ausländischer Arbeitnehmer im schulischen und außerschulischen Bereich. Ausländerintegration 5. Berlin 1980.
- ESSER H.: Situationsunsicherheit und die Eingliederung von Arbeitsmigranten. In: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), Nr. 2, S. 120–130.
- FISHMAN, J.: Sociolinguistic perspective on the study of bilingualism. In: Linguistics 39 (1968), S. 21–49.
- GOTOWOS, A.: Sprache und Interaktion griechischer Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland bzw. Berlin (West). Berlin 1979 (Diss.).
- GOTOWOS, A./MERKENS, H.: The ethnicity of immigrants (comparisons of greek and greek-germans). In: NIESSEN, M./PESCHAR, J. (Eds.): Comparative Research on Education. Budapest/London 1982.
- HAGE, K. H.: Verfassungsrechtliche Aspekte der Integration von Ausländern im Schulwesen. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 863–877.
- HAMBURGER, F./SEUS, C./WOLTER, O.: Über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), Nr. 2, S. 158–167.
- HERBART, J. F.: Pädagogische Schriften. Bd. II, hrsg. v. W. ASMUS. Düsseldorf 1965.
- HOPF, M.: Schulprobleme der Ausländerkinder. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 839–861.
- KODRAN, R./MERKENS, H.: Unterrichten in Grundschulklassen mit einem hohen Anteil türkischer Schüler. In: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), Nr. 2, S. 131–142.
- KODRAN, R./KOSCHE-NOMBAMBA, G./MAIWALD, R./MERKENS, H./SMITS, N.: Unterricht in Klassen mit hohem Ausländeranteil. Beobachtungen an Berliner Grund- und Hauptschulen. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 925–939.

- KODRAN, R./KOSCHE-NOMBAMBA, G./MAIWALD, R./MERKENS, H./SMITS, N.: Abschlußbericht des Projektes EUM. Berlin 1982. (a)
- KODRAN, R./KOSCHE-NOMBAMBA, G./MAIWALD, R./MERKENS, H.: Projekt EUM II. Abschlußbericht. Berlin 1982. (b)
- LUKESCH, H.: Zur Situation von Ausländerkindern an deutschen Schulen. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 879-892.
- MAIER, H.: Eindeutschung um jeden Preis? Gegen ein spätnationalistisches Konzept unserer Schul- und Ausländerpolitik. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten 1 (1980), S. 10-11.
- MEHRLÄNDER, U.: Determinanten der Integration von Gastarbeiterkindern in der Bundesrepublik. In: Beiheft 2 zur ZBW 1981, S. 11-18.
- MEYER-INGWERSEN, J.: Ausländische Kinder und Jugendliche in unseren Schulen. In: Demokratische Erziehung 7 (1981), S. 251-254.
- PETRAT, G.: Schulunterricht. Seine Sozialgeschichte in Deutschland 1750-1850. München 1979.
- SAUER, K.: Schulpädagogik. In: ROTH, L. (Hrsg.): Handlexikon zur Erziehungswissenschaft. München 1976, S. 385-388.
- SCHLEIERMACHER, F. D.: Die Vorlesung aus dem Jahre 1826. In: F. SCHLEIERMACHERS literarischer Nachlaß. Bd. VII, hrsg. v. E. PLATZ. Berlin 1849.
- SCHMUDE, J.: Das Scheitern wird vorprogrammiert. In: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten 1 (1980), S. 12-13.
- SCHWARZER, R./LANGE, B./JERUSALEM, M.: Selbstkonzept und Ängstlichkeit bei deutschen und ausländischen Grundschulern. In: Unterrichtswissenschaft 9 (1981), Nr. 2, S. 112-119.
- STEINMÜLLER, U.: Begriffsbildung und Zweitspracherwerb. In: ESSINGER, H./HELLMICH, A./HOFF, G. (Hrsg.): Ausländerkinder im Konflikt. Frankfurt 1981.
- UYGUR, N.: Transkulturelle Betrachtungen über die menschlich gesellschaftlichen Eigenschaften der türkischen Sprache. In: RUHLOFF, J. (Hrsg.): Aufwachsen im fremden Land. Frankfurt 1982, S. 86-104.
- WYGOTSKI, L. S.: Denken und Sprechen. Frankfurt 1977.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Hans Merkens, Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft der Freien Universität, Ilitistr. 7, 1000 Berlin 33



*Thesen zur Schlußdiskussion*

1. *Daß* die Pädagogik angesichts der Kinder von Arbeitsmigranten in der Bundesrepublik vor zusätzlichen Aufgaben steht, scheint angesichts der Erfahrungsbefunde unbestreitbar. Diese Aufgaben lassen sich grob zusammenfassen unter dem Titel der Aufhebung der (Bildungs-)Chancenunähnlichkeit, in Beziehung auf die die „Arbeitsmigranten“ zumindest einige typische Besonderheiten aufweisen.

1.1. Zumindest im unmittelbaren pädagogischen Umgang sind weitere Differenzierungen (diagnostisch) zu berücksichtigen, die man – in Anknüpfung an LUKESCH und MERKENS – vielleicht am besten unter den Stichworten der Berücksichtigung einer ausländertypischen Individuallage und Soziallage zusammenfassen kann und die u. a. das Verstehen von ethnisch-kulturellen Besonderheiten bzw. aus der Nationalzugehörigkeit erwachsener Selbstverständnisse verlangen.

2. *Ob* die empirisch fundierten und spezifizierten zusätzlichen Probleme im *Ansatz* der pädagogischen Aufgabe, d. h. in der zu verstehenden Ausgangskonstellation, sich in einer speziellen pädagogischen Teildisziplin spiegeln sollten, ist umstritten.

2.1. Durchschlagende *prinzipielle* Argumente dafür scheinen mir bislang nicht genannt worden zu sein, eher bemerkenswerte ideologiekritische dagegen (HAMBURGER). Aber vielleicht handelt es sich auch nicht um eine Prinzipienfrage, sondern um eine pragmatische, darum jedoch gleichwohl mit Gründen zu beantwortende.

2.1.1. Erst eine gewisse Spezialisierung gestattet konzentrierte und längerfristige Forschungen, die die *erkenntnisabhängigen* Voraussetzungen (auch) zur Beseitigung ausländerthematischer Spezialisierung schaffen und – soweit es an der Pädagogik hängt – Stigmatisierungen entgegenarbeiten könnten.

2.1.2. Ohne problemspezifische Theorien und Forschungsergebnisse droht der berechtigte ideologiekritische Vorbehalt gegen „Ausländerpädagogik“ seinerseits in Ideologie umzuschlagen. Durch einen einseitigen Primatsanspruch für die politische Lösung könnte nämlich die Vernachlässigung der tatsächlichen und wenigstens zu mildernden pädagogischen Schwierigkeiten begünstigt werden, was dann zu einer self-fulfilling prophecy der Ideologiekritik führt: Sie produziert (indirekt) ein *ungebildetes* „revolutionäres politisches Potential“ (das übrigens wahrscheinlich harmlos bleiben dürfte) und trägt indirekt auch zur Ausländerfeindlichkeit der Dominanzpopulation bei.

2.1.3. Gegen eine thematische Konzentration und auch gegen disziplinäre *Untergliederungen* (im Unterschied zu einer koordinierten Disziplin) in Forschung, Lehre und Studium ist solange nichts einzuwenden, als sie den Zusammenhang mit den Grundproblemen der Pädagogik nicht verlieren, d. h. mit *den* Kategorien und Problemstellungen, die – in Erinnerung an die europäische Aufklärung – ethnisch/kulturell/nationalstaatlich-*unspezifisch*, „kosmopolitisch“ und „kosmotheoretisch“ ausgelegt bzw. formuliert worden sind und werden. Die Wahrung des Zusammenhangs kann freilich keine Angelegenheit der puren Beteuerung sein. Es müssen vielmehr angesichts der Eigenläufigkeit der Wissenschaftsorganisation Sicherungen gefunden werden, die verhindern können, daß sich eine „Ausländerpädagogik“ bloß selbst perpetuiert und ihre Klientel per Definition produziert (vgl. MS von HAMBURGER).

2.1.4. Gegen die *Bezeichnung* „Ausländerpädagogik“ spricht vieles. Das wichtigste scheint – der stigmatisierende Nebeneffekt und – die Tatsache zu sein, daß „Ausländer“ in nicht bürokratisch okkupierten Situationen – und eine solche *sollte* die pädagogische zumindest sein – von sich selber nicht als „Ausländer“ sprechen. Eine sich so nennende „Ausländerpädagogik“ schafft eine falsche Distanz und verstellt sich damit selber den Weg.

3. Eine der *innerpädagogischen* Bedingungen dafür, daß die pragmatische Grenze der Spezialisierung bzw. der spezifischen Problem- und Erkenntniskumulierung in Forschung, Lehre, Studien eingehalten werden kann, ist *die*, daß die „Ausländerpädagogik“ ihre pädagogische Anspruchslosigkeit aufgibt. Nur in Beziehung auf ein seinerseits defizientes Verständnis von Pädagogik dürfte auch der seit einiger Zeit immer lauter gewordene Vorwurf der „Pädagogisierung“ (vgl. z. B. GRIESE 1981) tatsächlich zu halten sein.

3.1. „Ausländerpädagogische“ Bemühungen haben sich bislang weithin auf einem *bildungstheoretisch zurückgebliebenen Niveau* bewegt, ohne daß dies durchwegs als „Vorwurf“ zu verstehen wäre; denn diese Defizienz ist ihrerseits ein Kind der Not und vor allem grösster politischer und ökonomischer Fehler und Versäumnisse (vgl. J. RUHLOFF 1982). Die systematisch-pädagogische Rückständigkeit der „Ausländerpädagogik“ läßt sich z. B. daran ablesen, daß sie sich etwa für die Schule am Ziel der „Chancengleichheit“ mit deutschen Kindern orientiert, die ihrerseits – aber in einer „gehobenen“ Bedeutung – am Ziel der „Chancengleichheit“ orientiert werden, daß sie sich – trotz ADORNS unwiderlegtem Verdikt – ziemlich gedankenlos, wenn auch z.T. wortklauberisch höchst subtil, auf die doch wohl apädagogische und sogar politisch bedenkliche Kategorie „Integration“ eingelassen hat u. a. m.

3.2. An dem zuletzt erwähnten Begriff der „Integration“ soll die These, „Ausländerpädagogik“ sei eine überwiegend pädagogisch defiziente Lebensnotbewältigungs-Unternehmung, ein wenig näher expliziert werden; womit nicht angedeutet werden soll, daß etwa andere in der Diskussion dieser Frage selbstverständlich und in tragender Funktion bemühte Begriffe, wie zum Beispiel der der „Identität“, gar noch einer „ethnischen“ und dies *im Sinne eines pädagogischen Postulats heute*, etwa weniger fragwürdig seien.

Auch für einheimische Kinder und Jugendliche wird in vermeintlich guter pädagogischer Absicht die „Integration“, „in die Gesellschaft“ bzw. deren Gliederungen, Verbände, Vereine, Parteien, sonstige Institutionen gefordert. Die systemorientierte Vorstellung der Integration von Ausländern ist dann sozusagen eine zweiter, abgeleiteter Ordnung und besagt etwa: Sie müssen erst einmal (über das Bildungssystem) generell-„deutsch“ „integriert“ werden, ehe sie dann (im Produktionssystem) sich speziell-„deutsch“ „integrieren“ können bzw. dürfen.

Dem möchte ich die These entgegensetzen, daß „Integration“ als pädagogisches Ziel weder für Inländer noch für Ausländer bildungstheoretisch haltbar ist. Der Integrationsvorstellung liegt – in jeder ihrer Varianten – ein Verständnis von „Gesellschaft“ als einem gegenüber den Einzelnen autonomen System zugrunde, eine Vorstellung, die sich mit großer Genauigkeit und historischer Berechtigung (vgl. BALLAUFF/SCHALLER 1970, S. 571–587) als die Transformation der mittelalterlichen Vorstellung Gottes begreifen läßt. Die neuzeitliche Berufung auf „die“ Gesellschaft ist m. a. W. in einem hierarchischen Vorstellungs- und Ordnungsmuster verfangen, abgesehen davon, daß sie – wie Gott – von niemandem erkenntnismäßig zu überschauen, gleichwohl aber wie ein Glaubensgegenstand „objektiv“-absolut und als ein (ggfs. eschatologisch-prospektives) „Ganzes“ ins Spiel gebracht wird.

Integration – alle Warnungen und Analysen von ADORNO und HORKHEIMER scheinen vergessen worden zu sein – läuft auf Typisierung und Prägung hinaus. Diese „gibt es“ zwar in Gestalt von Sozialisation. Aber ist sie denn eine *pädagogische Aufgabe*? Haben wir von „Typenzucht“ nicht genug?

Die Aufgabe der Pädagogik ist fehlbestimmt, wenn das, was ohnehin geschieht, jetzt auch noch intentional, gezielt und effektiv betrieben werden soll. Statt dessen sollte es geradezu darum gehen, die ständig sich einstellende, ohne pädagogisches Zutun oder *trotz* seiner sich einstellende „Integration“ in Gestalt unreflektierter Typisierung, Normalisierung und Identifikation im Bildungsprozeß aufklärend zu überwinden (vgl. BALLAUFF 1970, S. 77 ff.). Dann kann sich übrigens sehr wohl eine Gemeinsamkeit einstellen, die in der Selbständigkeit des Denkens der Einzelnen vermittelt ist, während die intendierte Integration die Gedanklichkeit der zu Erziehenden umgeht.

### *Literatur*

- BALLAUFF, TH.: Systematische Pädagogik. Heidelberg 1962.  
BALLAUFF, TH./SCHALLER, K.: Pädagogik. Bd. II. Freiburg/München 1970.  
GRIESE, H. M.: Ausländer – zwischen Pädagogik und Politik. Bonn 1981.  
RUHLOFF, J. (Hrsg.): Aufwachsen im fremden Land. Frankfurt/Bern 1982.

#### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Fachbereich 3, Systematische/Historische Pädagogik, Gesamthochschule Wuppertal, Gaußstr. 20, 5600 Wuppertal 1

*Zur Diskussion*

Die zuweilen sehr lebhafte und überwiegend je eigene Erfahrungen, Überlegungen und Forschungen zum Problemkreis zusätzlich einbringende Diskussion kann hier nicht protokollarisch wiedergegeben werden. Ich beschränke mich darauf, einige Eindrücke und Ergebnisse festzuhalten, die mir zugleich für das systematische Problem und den überwiegenden Konsens der anwesenden Experten wichtig zu sein scheinen:

1. Obwohl die Diskussion sich im wesentlichen im Umkreis der eingangs (vgl. die einleitende Problemskizze von JÖRG RUHLOFF) skizzierten systematischen Problematik bewegte und die Ausländerpolitik nicht *mehr* als zur Sache unerlässlich nötig thematisierte, darf als eine direkt und indirekt häufig zum Ausdruck gebrachte und unwidersprochene These festgehalten werden:

Die Ausländerpolitik, insbesondere in Gestalt der Kultur- und Bildungspolitik, ist – etwa mit Blick auf die ausländischen Kindern, Jugendlichen und deren Eltern eingeräumte Rechtsstellung – ein wesentlicher Hinderungsgrund nicht nur für das Gelingen, sondern bereits für den Beginn auch wohlüberlegter und chancenreicher pädagogischer Bemühungen gewesen und *ist es noch jetzt*. Diese, in großer Einmütigkeit zutage tretende Beurteilung, die nicht zuletzt durch zahlreiche leidige Erfahrungen mit den Kultusbehörden untermauert werden konnte, entsprang keineswegs einer Überschätzung der Qualität und Quantität der bisherigen „ausländerpädagogischen“ Anstrengungen. Vielmehr war es geradezu auffallend, wie überwiegend skeptisch und selbstkritisch auch das einschlägige pädagogische Wissen (und Nichtwissen) und Bemühen eingeschätzt wurde. – Wenn dieser Eindruck generalisierbar sein sollte, so deutet er darauf hin, daß die gegenwärtig und bei einigen mit der Sache befaßten Politikern in der Bundesrepublik beginnende Selbstkritik mit einer pädagogischen Neubesinnung zusammenfallen könnte. Ob freilich dies genügt, das bislang Versäumte angesichts von wirtschaftlicher Rezession, von durch einen Automatisierungsschub bedingter Arbeitslosigkeit und einer damit im engen Zusammenhang stehenden wachsenden Ausländerfeindlichkeit in Einwanderungsländern nachzuholen, ist gänzlich offen.

2. Es konnte eine große Einvernehmlichkeit in der Sache insofern erreicht werden, als sich keiner der Diskussionsteilnehmer letztlich dafür aussprach, so etwas wie „Ausländerpädagogik“ lasse sich systematisch-prinzipiell rechtfertigen, und die Beförderung einschlägiger Studien an unseren Hochschulen ließe sich *darauf* stützen. Die überwiegende Übereinstimmung ging vielmehr dahin, daß zwar durchaus – und zwar dringend – einschlägig ausgewiesene Personalstellen und Studienmöglichkeiten für diese pädagogische Aufgabe geschaffen werden müssen, daß aber *zugleich* – und zwar sehr dezidiert – dafür gesorgt werden müsse, daß nicht gerade – unter anderem – *durch* derartige Bemühungen und Einrichtungen ein Marginalitäts- oder gar Exotenstatus von „Ausländern“ künstlich – und mit Zugewinn für die Erziehungswissenschaft – perpetuiert werde. Für die entsprechende hochschulpolitische Argumentation gegenüber Ministerien hätte dieses Ergebnis zur Folge, daß sie schwieriger, weil differenzierter, aber wohl auch ehrlicher werden könnte. Die Gefahr, bei einer solchen – zumal bei unleugbaren Finanzierungsnöten – leicht als „halbherzig“ hinstellenden und für die Öffentlichkeit der Wähler wenig „griffigen“, *pragmatischen* Argumentation die Erfolgchancen für die politische Durchsetzung dessen, was sachlich geboten erscheint, zu schmälern, wurde durchaus gesehen.

Sachlich wurde das eben referierte und noch ein wenig explizierte Ergebnis nicht zuletzt durch die mit Zustimmung aufgenommene, wenn auch noch weiterzutreibende Überlegung (aus dem Referat von Herrn MERKENS) gestützt, daß es vielleicht kein einziges „ausländer“typisches *pädagogisches* Problem gibt, das nicht auch innerhalb des kategorialen und begrifflichen Rahmens der nichtausländerthematischen Pädagogik hinreichend und zulänglich erörtert werden könnte. Daß gleichwohl Differenzierungen, unter anderem aufgrund von Forschungen zur (typischen) Reallage eines Lebens

im fremden Land, erforderlich sind, bleibt von dieser Hypothese unberührt. Mindestens ebenso wichtig erscheint allerdings – wie ebenfalls durch MERKENS angeregt – die Besinnung auf geschichtlichen Reichtum *pädagogischer* Begriffe und Kategorien, um nicht vielleicht ephemeren oder in andere Frageweisen (z. B. soziologische) gehörigen Klassifizierungen aufzusitzen, die zwar in sich auch treffend und lehrreich sein, aber an der pädagogischen Aufgabe vorbeiführen könnten.

3. Die Frage der *Benennung* der entsprechenden an den Hochschulen zu ermöglichenden Studien und Forschungen sollte ausschließlich unter dem zuvor erläuterten pragmatischen Vorbehalt erwogen werden, schon um nicht – worauf ein Diskussionsteilnehmer hinwies – der vielleicht kulturspezifisch-deutschen Neigung zu Wortgefechten bei Verlust der sachlichen Reibung zu verfallen. In dieser Einschränkung muß sie jedoch wohl auch erörtert werden, weil es immerhin in „Namen ist, daß wir denken“ (HEGEL). Zu vermeiden ist jede irgendwie stigmatisierende Benennung. Wünschenswert erscheint eine solche, die etwas vom Charakter dieser pädagogischen Aufgabe zum Ausdruck bringt und nicht nur an ein Merkmal aus der sozialwissenschaftlichen Diagnostik und Fachterminologie anknüpft (wie z. B. „Migrantenpädagogik“).

Als eine derartige Bezeichnung schien sich der Titel interkulturelle Pädagogik anzubieten, wenn dabei – *erstens* – an die Bedeutung von „inter“ = „zusammen“, „miteinander“ und nicht an das – genau genommen – sinnleere „zwischen“ („Kulturen“) gedacht wird und wenn – *zweitens und vor allem* – das Begriffswort „Kultur“ weder in irgendeinem wertenden Sinne (wie etwa bei „Hochkultur“) noch in einem bloß folkloristischen Sinne (vgl. das Referat von Herrn HAMBURGER) gedacht und gebraucht wird. Unter „Kultur“ sollte vielmehr – in einer ersten, vorläufigen Annäherung – die nicht nur geschichtlich, sondern auch nach ihren jeweiligen führenden und differenzierenden Merkmalen (einschließlich der Sprache, deren Einheitlichkeit *kein* kultur-definierendes Merkmal sein *muß*) *wandelbare kollektive Selbstinterpretation* von mehr oder weniger großen Menschengruppen verstanden werden, die auch nicht ethnisch oder staatlich verbunden zu sein brauchen. Und eine „interkulturelle Pädagogik“ hätte das Problem, durch Forschung und Erkenntnis zu zeigen, *ob*, und wenn ja, *wie* Bildung in einer kulturell inhomogenen geschichtlich-konkreten Gegenwartslage möglich und in die Wege zu leiten ist; und, – wenn sie als „theoretisch“ möglich ausgewiesen ist –, würde sich daran die Aufgabe knüpfen, u. U. auch durch Hochschulstudien, diese so ausgelegte Bildungsaufgabe der Gegenwart in Erziehung und Unterricht *heute* auch in der Tat zu ermöglichen. Keineswegs ausgemacht ist dabei von vornherein, daß etwa die näheren bildungstheoretischen Überlegungen eine Vorstellung – wie die in gegenwärtigen Schulprogrammen verbreitete – von spezieller „kultureller Identität“ als pädagogisches Postulat rechtfertigen würde. Es könnten sich vielmehr im Gegenteil gute Gründe für die pädagogische These ergeben, daß „Bildung“ heute – unter anderem – geradezu das Transzendieren der jeweiligen, unvermeidlichen und auch im Nachhinein gar nicht abzuschüttelnden, wohl aber skeptisch aufzuklärenden eigenen *Kulturbefangenheit* einschließen sollte. –

Auch die zuletzt erfolgten Ausführungen gehen in einigem über das hinaus, was in der am Ende zeitlich zu knappen Diskussion nur angedeutet werden konnte.

4. Es war der dringende Wunsch einer Reihe von Diskussionsteilnehmern und Mitgliedern der DGfE, diese in Regensburg nur begonnene Diskussion möglichst bald fortzuführen, um den noch in vielem zu präzisierenden Konsens zu sichern, auch um vielleicht zu kurz erörterte Schwierigkeiten und Dissenzpunkte genauer zu erwägen. Der Wunsch verbindet sich nicht zuletzt mit der als wenig erfreulich, wenn auch vielleicht als verständlich, empfundenen Tatsache, daß in der gerade zu diesem Thema öffentlich geführten Diskussion pädagogische Argumente nur schwach und selten zur Geltung gekommen sind, daß auch die pädagogisch-fachliche Beratung der Politik, wofern sie überhaupt erfolgt oder gefragt ist, in dieser Frage bislang weithin „einzelgängerischen“ Charakter hat, – nicht zuletzt aber auch damit, daß es an der Zeit zu sein scheint, daß eine große pädagogische Fachkollegenvereinigung, wie es die DGfE ist, öffentlich zu einem doch so brisanten und pädagogischen wichtigen Problem Stellung nimmt.

#### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Jörg Ruhloff, Systematische/Historische Pädagogik, Fachbereich 3, Gesamthochschule Wuppertal, Gaußstr. 20, 5600 Wuppertal 1

## Autobiographische und literarische Zeugnisse als Quellen und Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Erkenntnis und Handlungsorientierung II

Auf der Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahre 1978 hatte sich bereits eine Arbeitsgruppe mit dem Thema „Wissenschaftliche Erschließung autobiographischer und literarischer Quellen für pädagogische Erkenntnis“ beschäftigt. Es ging damals um die Frage, welche erschließende Kraft fiktionale und dokumentarische Texte (im umfassenden Sinn gemeint, also etwa Fernsehspiele, audiovisuelle Dokumentation und anderes einschließend) für pädagogisches Verstehen und Handeln haben könnten (siehe hierzu: BAACKE/SCHULZE 1979).

In Regensburg fokussierten wir die sehr allgemeine Fragestellung nach den Möglichkeiten einer „narrativen Pädagogik“ auf das Thema Autobiographie. Nachdem der allgemeine Rahmen abgesteckt war, sollte nunmehr genauer nach dem Beitrag einer ganz bestimmten „Textsorte“ für erziehungswissenschaftliche Forschung wie pädagogisches Handeln gefragt werden. Obgleich die Veranstalter relativ kurzfristig disponierten, wurden zahlreiche Beiträge angemeldet. Folgende kamen zur Verhandlung (in der Reihenfolge der Vorträge):

DIETER BAACKE: Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie.

ROTRAUT HOEPEL: Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion.

THEODOR SCHULZE: Auf der Suche nach einer neuen Identität.

MARGRET KRAUL: Identitätsentwicklung in historischer Perspektive. Das Beispiel Anton Reiser.

NANDA FISCHER: Die Bedeutung literarischer Zeugnisse für die Pädagogik, aufgezeigt an der Novelle „Katz und Maus“ von G. GRASS.

RENATE GIRMES-STEIN: Zur Rekonstruktion von Lebens- und Bildungsgeschichten und zu den Konsequenzen für pädagogische Theorie und Praxis.

GÜNTER HARTMANN: Geschichte der sozialistischen Arbeiterjugend im Spiegel mündlicher Arbeiterbiographien.

Im folgenden werden die ersten drei Beiträge abgedruckt – der Beitrag von DIETER BAACKE um ein abschließendes Beispiel gekürzt, der Beitrag von ROTRAUT HOEPEL in der Form, in der er in Regensburg vorgetragen wurde, und der Beitrag von THEODOR SCHULZE in einer überarbeiteten Fassung.

*Normalbiographie, Empathie und pädagogische Phantasie*

In diesem Beitrag möchte ich die These vertreten, daß *pädagogische* Biographieforschung – ohne die Beiträge anderer Disziplinen vernachlässigen oder gar ignorieren zu können – doch ein spezifisches *Interesse* hat, das zu einer spezifischen *methodischen Akzentuierung* führt und auf spezifischen *pädagogischen Grundannahmen* beruht. Das spezifische Interesse besteht m. E. darin, daß wir Biographien vor allem auch als Lerngeschichten von Individuen betrachten; da wir Lernen (das ist auch unser offizieller Auftrag) befördern, benötigen wir als methodischen Akzent in besonderem Maße Empathie und pädagogische Phantasie; und schließlich führt uns die Betrachtung des Menschen als eines lernfähigen Lebewesens auf ein bestimmtes Menschenbild, das, nicht unabhängig von einem Gesellschaftsbild, vielen pädagogischen Aussagen zugrundeliegt.

Ich versuche diese These zu erläutern, indem ich zunächst einige typische Interessen der sozialwissenschaftlichen Biographieforschung zu skizzieren versuche; die (hier sehr knapp gehaltene) Aufarbeitung des Diskussionsstandes soll dann erlauben, die Gehalte der eben geäußerten These etwas deutlicher herauszupräparieren, sozusagen im Kontrast.

1. Die „biographische Methode“ als Vehikel der Verallgemeinerung

Die biographische Methode verdankt sich ihre Wiederbelebung in diesem Jahrhundert, jedenfalls in der Soziologie, vor allem auch dem Bestreben, statt allgemeiner Aussagen über das gesellschaftliche Ganze empirisch abgesicherte Teilaussagen, Tatsachenbeschreibungen zu geben (SZCZEPAŃSKI 1967, S. 551). Sie sollte also eine Präzisierung der Fragestellung und eine größere Genauigkeit in der Herbeischaffung der empirischen Belege ermöglichen.

Das hier immer wieder heranzuziehende Pionier- und Standardwerk ist das von WILLIAM I. THOMAS und FLORIAN ZNANIECKI 1919/21 veröffentlichte Buch „The Polish Peasant in Europe and America“ (Neuaufgabe New York 1958). Die Autoren wollten wissen, wie Familienleben, Nachbarschaftsbeziehungen, Lebensgewohnheiten und Sitten sowie Einstellungen und Meinungen von Bauern sich veränderten, die aus Polen in die Vereinigten Staaten auswanderten. Um zu Ergebnissen zu kommen, versuchten THOMAS/ZNANIECKI an die Briefe zu kommen, die zwischen den nun in Amerika lebenden Polen und ihren Verwandten in der Heimat geschrieben wurden. Sie benutzten aber auch Autobiographien der Emigrierten, weil diese ihrer Meinung nach den Zusammenhang objektiver Sachlagen und objektiver kultureller Gegebenheiten und subjektiver Verarbeitung am deutlichsten machen konnten. Es handelt sich um eine Fragestellung, die wir heute auch den sozialpsychologischen Zugriff nennen können: Soziale Tatsachen (hier: Wanderungsbewegungen und damit verbundene Veränderungen) spiegeln sich auch in der Subjektivität derer, die die veränderten sozialen Tatsachen in begrenztem Maße mitproduzieren, aber dann auch verarbeiten müssen. SZCZEPAŃSKI arbeitet die Vorzüge der Methode persönlicher Dokumente (personal documents) in seinem Übersichtsartikel deutlich heraus: „Wie kein anderes soziologisches Material verweisen sie auf die historischen Hintergründe einzelner Fakten aus dem Leben des Individuums oder auch ganzer Gruppen, und das oft auf sehr breiter Ebene, wie sie von sonstigen Beobachtungsmethoden her nicht erfaßt werden können. Sie ermöglichen ferner die Herauskristallisierung von einzelnen Typen, sowohl bei Einzelpersonen wie bei ganzen Gruppen und Institutionen, von Verhaltensnormen und allgemeinen

Leitbildern. Selbst wenn ihr Wert für objektive Deskriptionen und allgemeine Deutungen in Frage gestellt werden sollte, so kann dennoch nicht in Abrede gestellt werden, daß sie das Verstehen des Menschen begünstigen und zur Aufschließung kultureller Systeme und des Funktionierens komplexer Sozialstrukturen beitragen“ (ebd., S. 567). Abschließend weist er für die akademische Lehre darauf hin, daß gerade die Lektüre von Autobiographien Wirklichkeitsnähe verbirgt „im Verstehen konkreter menschlicher Anliegen und Belange“ (S. 568).

Freilich, auch das macht SZCZEPAŃSKI unmißverständlich klar: Den Wissenschaftler interessieren nicht *beliebige* Autobiographien, die Personen nach Maßgabe ihrer subjektiven Interessen, ihres Ausbildungsstandes etc. abgefaßt haben. Vielmehr müssen sie aufgefordert werden, sich autobiographisch zu äußern, nachdem der Wissenschaftler Arbeitshypothesen aufgestellt hat, Problemindizes, die eine Selektion der in den Materialien vorhandenen Informationen erlauben. Dabei bleibt die Repräsentativität des Materials zweifelhaft.

Letztlich dient die Methode im Rahmen normaler Datengewinnung eher dazu, „ergänzen-des Material“ zur Hypothesenbildung beizusteuern. Und diese wiederum erfolgt natürlich auf dem Grunde vorliegender oder zu entwickelnder *Theorien* über den Gegenstand, den es mit Hilfe von autobiographischen Äußerungen zu ermitteln gilt. So bleiben biographische Dokumente Hilfsmaterial für die allgemeine Umfrageforschung, aber auch Feld- und Experimentaluntersuchungen. Davon geht bspw. auch ROBERT C. ANGELL in seinem berühmten Beitrag (A critical revue of the development of the personal documents method in sociology 1920–1940, 1945, S. 180 ff.) nicht ab<sup>1</sup>, und soweit ich sehe, ist man bis heute prinzipiell im Einverständnis mit der Meinung, daß Autobiographien der wissenschaftlichen Hypothesenbildung durchaus dienen können. *Damit freilich werden sie zu Materiallieferanten für etwas außer ihnen Liegendes*: Ihre subjektive Authentizität wird gleichsam in die Objektivität des wissenschaftlichen Verfahrens hineingegeben und dort in allgemeine Erkenntnis verwandelt.

Dies ist gemeinhin so selbstverständlich, daß es kaum problematisiert wird. Auch andere Disziplinen verfahren so, etwa eine biographisch orientierte Entwicklungspsychologie (CHARLOTTE BÜHLER, E. H. ERIKSON): Es geht darum, mit Hilfe von Einzelfallstudien zu Typenbildungen zu kommen, zur Typisierung des Lebenslaufs, zu generalisierbaren Aussagen unter Einbeziehung möglichst konkret faßbar gemachter Determinanten (sozialökologischer Umraum, Lagerung im gesellschaftlichen Stratum, Mobilität etc.)<sup>2</sup>.

---

1 ANGELL (1945, S. 180 ff.) stellt eine Liste von sechs verschiedenen Auswertungsarten von Autobiographien auf, die auch heute noch interessant ist:

1. Kennenlernen verschiedener sozialer Gruppen und Menschen mit dem Ziel, neue Einsichten und Ideen zu entwickeln, zunächst auf eher intuitiver Basis.
2. Präzisierung von Hypothesen in Hinsicht auf konkrete Phänomene und Prozesse, wobei eine präzise Methode unabdingbar ist.
3. Lieferung von Illustrationen zu bereits vorhandenen Hypothesen.
4. Autobiographien als Kontrollmaterial zur Überprüfung von Hypothesen.
5. Biographien als Verstehenshilfe für sozialpsychologische Prozesse, die zunächst dem wissenschaftlich Untersuchenden fernstehen.
6. Erste Orientierung über ein Problemfeld mit dem Ziel, die gestellten Forschungsfragen präziser zu definieren.

Wie auch immer die Anwendung von Biographien erfolgt: Immer gelten sie als Material für den wissenschaftlichen Prozeß, dessen Regeln und Regularitäten keineswegs aus den Autobiographien gewonnen werden.

2 Interessant ist, daß SZCZEPAŃSKI (1967, S. 553 f.) von der biographischen Methode unterscheidet die Einzelfallstudie (case study). Letztere möge „ihren Platz eher in einem Handbuch der Sozialfürsorge oder in der Sozialtherapie finden“. Denn: „Hier steht im Zentrum die *Hilfe* an eine wohldefinierte Einzelperson und nicht so sehr die *Erkenntnis* allgemeiner sozialer Zusammen-



## 2. Auch heute: Biographie als durchschnittliches Ereignis

Auch Autobiographien verfallen also, werden sie wissenschaftlich genutzt, der wissenschaftlichen Methode. Wir sind ja in der Wissenschaft gewohnt, die Reichweite unserer Aussagen so weit wie möglich auszudehnen: sie nicht für sich zu belassen, sondern sie als Beleg für allgemeinere Hypothesen zu gebrauchen, sie in den Rahmen einer Theorie einzuspannen oder sie mindestens als sensitizing concept für die Findung wissenschaftlicher Einsichten zu benutzen (vgl. den Methodenkatalog bei SZCZEPAŃSKI, 1967, S. 563f.: Die konstruktive Methode; die Methode der Exemplifikation; die Methode der Inhaltsanalyse; statistische Bearbeitungen; die typologische Analyse). Biographische Erzählungen sind in dieser Hinsicht nichts als ein besonderes Material, das besonderer methodischer Vorkehrungen bedarf, um in den Rahmen normaler empirischer Erkundung eingefügt zu werden. Und diese „normale empirische Erkundung“ läuft immer darauf hinaus, etwas (in welcher Weise auch immer) „Typisches“ zu gewinnen, das dem *allgemeinen Erkenntnisfortschritt* (was immer das sein mag) dienen kann.

Auffällig ist, daß nach einer Weile der Vorherrschaft des Positivismus in den USA, aber auch in der Bundesrepublik das Interesse an Biographien/Autobiographien zugenommen hat. Dies hat m. E. mehrere Gründe (vgl. dazu auch MATTHES 1980, S. 2 ff.). Zu nennen wäre einmal die *Kritik an der soziologischen Rollentheorie*, einem funktionalistischen Paradigma, das gesellschaftliche Totalität als nach Gleichgewicht strebenden Ablauf zu erklären sucht und handelnde Individuen in ihren Motivationen und Handlungsplänen letztlich zur Variable degradiert. Das Interesse für die statisch-normativ gesehene Rollenstruktur weicht „der Wiederbelebung der interaktionistischen Fassung des Rollenkonzepts (vornehmlich über die Einführung von Konzepten wie Rollendistanz, Rollenambiguität, role-making)“ und „rückt zunehmend die Dynamik wechselseitiger Prozesse der Rollendefinition“ in den Vordergrund des Interesses (MATTHES 1980, S. 4). Damit zusammen hängt die heute fast schon modisch gewordene *Frage nach der Identität* von Personen und Personengruppen. Die Verunsicherung der normativen Vorstrukturierung von Lebensläufen in mobilen Gesellschaften, die Widersprüche, denen Sozialisation heute ausgesetzt ist, die damit einhergehenden Unsicherheiten in Erziehungsplänen und -absichten führen zu der Frage, wie Individuen es überhaupt schaffen, ein selbst verantwortetes, für andere aufgeschlossenes Leben zu führen, das zugleich Sinn- und Glücksmomente enthält. Des weiteren hat sich in den letzten Jahren verstärkt die *Kritik an historisch-materialistisch orientierten Verallgemeinerungen* in Hinsicht auf den Zusammenhang von (spät)kapitalistischer gesellschaftlicher Zuständigkeit und individuellen Bewußtseinsformen. So hat sich gezeigt, daß deren Denunziation einfach als „verblendet“ kaum weiterhilft. Auch hat die Analyse längst den Boden unter den Füßen verloren: diejenigen, für die sie geschieht (das Proletariat, „das Volk“, die „Basis“, die „konkreten Lebenswelten“ oder wie immer man das nennen mag). Das Interesse für „Deutungsmuster“, für Details der Familieninteraktion, für Zwischentöne in der Lehrer-Schüler-Interaktion etc. will die Aufhebung des Subjektes in das allgemeine Ganze, ohne es zu befragen, nicht mehr zulassen. Viertens hat uns die Sozialisationsforschung gezeigt, daß es sich bei

---

hänge aus der Perspektive der seelischen Innendimension einer oder mehrerer Personen“ – hier deutet sich en passant der Aspekt (eingeschränkt auf Therapie) an, den ich in diesem Beitrag etwas deutlicher machen möchte: Daß die *pädagogische* Verwendung von Autobiographien (auch in der Forschung) möglicherweise anderen Zwecken dient als den bisher in der „normalen Wissenschaft“ üblichen.

Erziehung und Bildung um *lebenslange Prozesse* handelt, die nicht mit einer bestimmten Altersstufe abschließbar sind. Das Erwachsenenalter wird nicht mehr als gleichmäßiges Hochplateau betrachtet, auf dem, ist es einmal erklommen, kaum noch etwas geschieht. Diese Einsichten werden verstärkt durch die Programmatik des „*lebenslangen Lernens*“ etwa in der Erwachsenenbildung. So kommt man weg von der Statik getrennter Altersphasen, interessiert sich für die *Durchgängigkeit und Durchlässigkeit* von Lebensläufen, die in Autobiographien besonders deutlich hervortreten könnten. Letztens interessieren wir uns zunehmend für die Subjektivität der *Nichtmächtigen* und suchen diejenigen auf, die bisher (auch biographisch) stumm geblieben sind (auch für die Wissenschaft).

Dieser letzte Gesichtspunkt führt in die Domäne der „oral history“, deren Perspektivenwechsel NIETHAMMER so beschreibt: „Man denkt sich nicht mehr so leicht in die Pupille Gottes oder des Weltgeistes hinein; es fällt schwerer, sich in die Position der Mächtigen zu versetzen und die gesellschaftlichen Probleme von oben als Ordnungs-, Herrschafts- oder Integrationsfragen zu analysieren. Wir beginnen uns vielmehr für uns selbst und für die Herkunft der eigenen Lebensbedingungen, Verhaltensweisen, Deutungsmuster und Handlungsmöglichkeiten zu interessieren: Wie etwa haben sich Leistungsnormen in unseren Körper eingeschrieben? Welche Arbeits- und Besitzverhältnisse haben welche Familienkonstellation herbeigeführt? Welche Verhaltens- und Denkveränderungen hat der Übergang vom Land zur Stadt erzwungen? Wie konnten Arbeiter ihre Lohnverhältnisse konkret verbessern? Welche Hoffnungen hat der Faschismus zerstört? In dieser Dimension des Alltäglichen, deren schon äußere Geschichte nur mühsam und mit methodischer Phantasie zu erschließen ist, wird nach der Subjektivität derer gefragt, die wir als Objekte der Geschichte zu sehen gelernt haben, nach ihren Erfahrungen, ihren Wünschen, ihrer Widerstandskraft, ihrem schöpferischen Vermögen, ihren Leiden“ (1980, S. 9).

Es ist sicherlich kein Zufall, daß diese Wendung zu den Subjekten des Handelns in der Pädagogik besonders heftig mitvollzogen wurde. Die Konkretheit pädagogischer Operationen führt immer wieder zur Nötigung, allgemeine Entwicklungstheorien, die Analyse gesellschaftlicher Prozesse „hinab zu deklinieren“ dorthin, wo Menschen miteinander umgehen im Lehren und Lernen.

Der von NIETHAMMER zitierte „Perspektivenwechsel“ ist jedoch nicht so radikal, wie er zunächst zu sein scheint. Die Vorherrschaft etwa der Sozialisationsforschung auch in der Pädagogik führt dazu, den Lebenslauf immer noch primär zu betrachten als Produkt sozialer Regelungen. Stellung im Lebenszyklus, zugemutete und jeweils für normal gehaltene Handlungsmuster und Erwartungen interessieren in erster Linie (wobei vor allem kritische Wissenschaft auch versucht, historische Wendepunkte mit zu berücksichtigen). Dies alles können wir fassen unter den Terminus *Normalbiographie*, verstanden als Produkt wissenschaftlicher Verallgemeinerungen, die freilich (so die Annahme) nur spiegeln, was de facto abläuft: „Normalbiographien enthalten – im Unterschied zu anderen Normen – Vorstellungen über den *Zeitpunkt*, die richtige Lebensphase der Aufnahme und der Aufgabe von Partizipation an bestimmten Bereichen und über die *Sequenz*, in der Ereignisse auftreten, Rollen übernommen werden und Verhaltensweisen gezeigt werden sollten“ (BORKOWSKY 1981, S. 2).

LEVY (1977) betrachtet den Lebenslauf „als Statusbiographie“, und diese ist zu verstehen „als eine mehr oder weniger stark institutionalisierte *Sequenz* von *Statusrollenkonfigurationen*. Bei jedem Übergang finden Veränderungen positionaler und/oder konfiguratoraler Art statt. Eine *Positionsveränderung* besteht in der Auf- oder Abwärtsmobilität auf mindestens einer der zur Statuskonfiguration gehörenden Statuslinien, eine *Konfigurationsveränderung* im Aufnehmen oder Abgeben der Partizipation an mindestens einem der vorhandenen sozietaalen Statusbereiche“ (S. 31). Während Positionen eher die soziale Hierarchie betreffen, umfassen die damit verbundenen Konfigurationen die jeweils konkreten Handlungspartner, die bestimmten Positionen als Regelfall zugewiesen sind. LEVY selbst konkretisiert sein Konzept anhand der Normalbiographie von Frauen.

Nicht bestritten werden soll, daß solche Untersuchungen wichtige Ergebnisse gebracht haben und auch weiterhin notwendig sind. Wenn etwa als „normaler Regelfall“ für Frauen gilt, daß sie in den Widerspruch von Familienorientiertheit/Kinderaufzucht einerseits, Erwerbstätigkeit andererseits geraten, so muß dies nicht nur zu allgemein-unverbindlicher Gesellschaftskritik führen, sondern kann auch sozialpolitische Maßnahmen herausfordern. Dennoch: *Auch hier werden Biographien sich selbst entwendet, reduzieren sich auf den „Status“ des Belegmaterials für sozialkritische Thesen.* Das ist nicht unwichtig, aber: Braucht man dafür Autobiographien? Inwieweit sind eigentlich die von der Entwicklungspsychologie oder der Sozialisationsforschung erhobenen durchschnittlichen Ereignisse noch die Regel, das „Normale“? Was geschieht mit Normalbiographien, wenn sie Durchbrechungen erliegen wie psychischen Krankheiten, Arbeitslosigkeit, nicht vorweggenommenen Abhängigkeiten oder wenn sie sonstigen Krisen und Ereignissen (Kriegen und Kriegsängsten) ausgesetzt sind? Man kann auch anders fragen: Inwieweit ist Sozialisation Schicksal, gesellschaftlich verhängt? Inwieweit sind wir noch Produzenten nicht nur unserer Handlungsmaximen, sondern auch unseres Handelns selbst? Und inwieweit ist solches Handeln dann auf durchschnittliche Regeln zurückführen – wo sind die Grenzen solcher Annahmen?

Solche Fragen werden, unter der Herrschaft des Paradigmas „normaler Wissenschaft“ und ihrer auf Quantifizierung, mindestens Typisierung abhebenden Methoden bisher eher schüchtern gestellt. Die neuen Methoden haben neue Interessenakzente, aber noch keine neuen Haltungen hervorgebracht. So wird im Zusammenhang biographischer Erforschung, der Hervorlockung von Erzählungen, das *narrative Interview* neuerdings stark favorisiert (BAACKE 1978).

Allgemein hat man sich dabei auf wichtige Verfahrensgrundsätze geeinigt, die sich von denen in „standardisierten Interviews“ erheblich unterscheiden. So wird betont die „Offenheit“ des Interviewers, die Notwendigkeit, daß zwischen Interviewer und Partner „Vertrauen hergestellt“ wird, ja mehr: Im Rahmen der „oral history“ und der Untersuchung der Lebensläufe Nichtmächtiger, Benachteiligter wird von einer grundsätzlichen „Empathie“ des Forschers für den Befragten ausgegangen. Denn daß er forscht, tut er für diesen. *Dennoch werden auch diese Verhaltenseigenschaften bis heute meist instrumentalisiert.* Sie werden nur zum Schein auf den Interviewpartner gerichtet; eigentlich dienen sie der Hervorlockung von (Lebens-)Geschichten, die dann in den wissenschaftlichen Bearbeitungsraum entführt werden. Dort werden dann die Aussagen „itemisiert“ oder komplizierten hermeneutischen Operationen unterzogen (oft auch beiden Verfahren). Die Eigenarten, Motive und Interessen des Geschichtenerzählers bleiben häufig auf der Strecke, werden nur zufällig erhalten. Lernen aus einer Biographie will der Forscher, der „Beforschte“ wird sich selbst überlassen. Selbst, wenn er die Resultate mitgeteilt erhält, bleibt er in seiner individuellen Authentizität verstummt, sieht sich bestenfalls als Exemplar allgemeiner Lebenslaufendenzen.

Diese Reduktion von Autobiographie auf durchschnittliche Ereignisse ist aber auf die Dauer nicht zumutbar, pädagogisch nicht zu verantworten und auch nicht wünschbar. Denn bleibt es so, stellt sich die Frage: Ist das alles, lohnt sich der Aufwand?

### 3. Biographie als Handlungsentwurf unter alltäglichen Bedingungen

Immerhin, zu einigen Fortschritten hat die *neue* Orientierung an biographisch erzählten Lebensereignissen geführt: nämlich zur stärkeren Berücksichtigung theoretischer Paradigmen, die auch pädagogischem Interesse näherstehen. Die biographische Methode in der normalen Forschung ist nach GRATHOFF (1976) in einen „kartesischen Käfig“ eingesperrt: Dem Ich und seiner Biographie (res cogitans, Innenwelt) steht die Sozialstruktur in wissenschaftlich erhobenen Daten gegenüber (res extensa, Außenwelt). Dieses

an den Naturwissenschaften orientierte Paradigma wird durch Biographien insofern durchbrochen, als sie am ehesten erfahren lassen, daß Sinn sich konstituiert nicht dadurch, daß einzelne „in bezug auf die Welt“ und ihre Ausstattung handeln, sondern dadurch, daß Menschen und Welt einander in kommunikativem Handeln konstituieren. Genau dies ist ja die Grundannahme des *interaktionistischen Paradigmas*: Im Handeln vermitteln sich jeweils vorhandene und zu schaffende Weltbestände einzelner, erschließen sich ego et alter und *produzieren* Institutionen wie deren Abbau, Überwindung oder Erneuerung. Über Welt- und Gesellschaftskonstitutionen läßt sich danach nur sprechen, wenn man über die Konstitution von einzelnen und Gruppen spricht, ohne Innen- und Außenraum kategorial zu trennen. Denn im kommunikativen Handeln miteinander in Hinsicht auf nichtmenschliche Weltbestände vermittelt sich beides.

Übrigens ist dies eine Einsicht, die der geisteswissenschaftlichen Pädagogik seit DILTHEY durchaus geläufig ist (und schon GOETHE beschrieb sie). Erlebnisse des Menschen haben sowohl einen individuellen wie allgemeinen Aspekt, wie DILTHEY in „Aufbau der geschichtlichen Welt“ darlegt: „Ein unendlicher Lebensraum entfaltet sich in dem individuellen Dasein der einzelnen Person vermöge ihrer Bezüge zu ihrem Milieu, zu anderen Menschen und Dingen. Aber jedes einzelne Individuum ist zugleich ein Kreuzungspunkt von Zusammenhängen, welche durch die Individuen hindurchgehen, in denselben bestehen, aber über ihr Leben hinausreichen und die durch den Gehalt, den Wert, den Zweck, der sich ihnen realisiert, ein selbständiges Dasein und eine eigene Entwicklung besitzen“ (DILTHEY, S. 134 f.).

Das Neue ist also so neu nicht, wie es scheint. Aber immerhin: Eine solche theoretische Auffassung erlaubt nicht mehr, das Subjekt nur als Beleg für Allgemeines zu mißbrauchen; vielmehr kann das Allgemeine auch dazu dienen, sich als realisiert durch Subjekte darzustellen, wobei Brechungen und Tönungen nicht außer acht gelassen werden dürfen.

Das ist das eine: Biographie als Handlungsentwurf. Damit ist sie in die Mächtigkeit dessen zurückgegeben, der sie als Entwurf seiner selbst produziert hat und produziert. Freilich bleiben solche Feststellungen leer, insofern sie in theoretischer Allgemeinheit und also Unverbindlichkeit bleiben. Mir scheint, daß der historisch-materialistische Beitrag in einer historischen Konkretisierung auf unsere Zeit besteht: festmachbar an den „Alltagstheorien“ dieser theoretischen Provenienz. Die individuelle Reproduktion, so wird vorgeschlagen, ist nämlich im Rahmen einer kritischen Theorie des Alltagslebens zu betrachten. Die Strukturen der alltäglichen Lebenswelt im Spätkapitalismus werden diagnostiziert als Systemanonymität und Selbstentfremdung, zudem als widersprüchlich: Einerseits unterliegen Biographien zunehmend der Vergesellschaftung (gerade auch in der Erziehung!), andererseits nimmt ihre Vereinzelung und Isolation erheblich zu. Damit wird die persönliche Verfügungsgewalt zunehmend enteignet, nicht nur dem Handeln, sondern auch dem Bewußtsein, das Handeln entwirft oder es verfehlt (BROEKMANN 1977, S. 159 ff.).

Mit dieser *theoretischen Konkretisierung* stellt sich freilich zugleich ein Problem: Während der Mensch, handlungstheoretisch betrachtet, sich und seine Welt konstituiert, muß ihm dies doch, alltagstheoretisch betrachtet, prinzipiell und zunehmend mißglücken, weil er, in Widersprüchen verfangen und häufig bewußtseinsblind, nicht mehr die materiell bedingten Umstände erkennen und verändern kann, denen er unterliegt. So wird er wieder zum Paradigma für gesellschaftlich eigentlich unzumutbare Zustände, und die Normalbiographie heute ist dafür ein oft anklagend vorgelegter Beleg. Ist aber in der Routine des Alltagshandelns Lernen nicht mehr möglich, haben wir als Pädagogen nur die Chance, gesellschaftstheoretische Einsichten aufs Individuum zu projizieren (wenn nicht

die Geschichte für uns handelt), um wiederum höchstens „dennoch“ ein Stück Befreiung zum Handeln auf der Basis kognitiver, sozialer und emotionaler Aufklärung zu ermöglichen.

So hat uns die neuere Diskussion zwar ein Stück weiter geführt (wir sind dem positivistisch-behavioristischen Käfig entronnen), aber doch auch in die alten Aporien unter neuen Vorzeichen und mit anderen Argumenten.

#### 4. Biographie als spezifischer Kontext und selbstproduzierte Lerngelegenheit

Wir werden der biographischen Methode und erzählten Biographien nur dann gerecht, wenn wir radikaler als bisher unseren Ansatz verändern. Gerade, wenn wir am Lernen von Individuen (im umfassenden Sinn) interessiert sind, genügen uns nicht Kenntnisse über allgemeine Gesetzmäßigkeit und deren biographische Reproduktion. Vielleicht verfehlen wir damit gerade die konkrete Chance, den fruchtbaren Moment im Bildungsprozeß, die befruchtende, nicht planbare Begegnung<sup>3</sup>? Ich teile Befürchtungen, die hinter solchen Fragen stehen, weil ich nicht der Ansicht bin, daß das „Typische“, „Durchschnittliche“, „Normale“ oder „Erwartbare“ die *biographische Essenz* ausmacht. Diesen Strukturzügen und Vergitterungen moderner Lebensläufe liegen, so meine ich, immer noch individuelle und spontane Akte zugrunde, in nicht planbaren Situationen, mit psychischen Verarbeitungsweisen, deren Ergebnisse bis heute nicht zuverlässig prognostizierbar sind (und dies auch nie sein werden, möglicherweise). Um solche Ideen zu verfolgen, brauchen wir freilich auch ein Stück Mut zur Selbstbefreiung aus dem Käfig wissenschaftlicher Voreingenommenheit. Wir dürfen beispielsweise Empathie für den Erzählenden nicht methodisch instrumentalisieren, sondern müssen sie auf die Biographie selbst verwenden und das, was erzählt wurde (und natürlich den Erzähler selbst). Und wir bedürfen der Mobilisierung pädagogischer Phantasie, um die Typisierungen (zu denen wir aus Orientierungslust und -nötigung ohnehin neigen) immer wieder zu durchbrechen, also wirklich Neuigkeiten zu erfahren. Dabei stelle ich mir die *kreative Sphäre* und die *Alltagssphäre* als gegensätzlich vor.

Stichworte der folgenden Gegenüberstellung sollen dies verdeutlichen:

##### *Sphäre des Alltags*

- 1 Kontinuität
- 2 Oberfläche
- 3 Dauer
- 4 Handeln entziehend
- 5 Sicherheit (Konvention)
- 6 Rolle
- 7 Funktion
- 8 Schließend
- 9 Ritual
- 10 Alltag
- 11 Typisch

##### *Sphäre der Phantasie*

- 1 Punktualität
- 2 Tiefe
- 3 Augenblick
- 4 Handeln stimulierend
- 5 Risiko
- 6 Identität
- 7 Störung
- 8 Aufsprengeend
- 9 Irritation
- 10 Kritik des Alltags
- 11 Originell

(BAACKE 1982, S. 151f.)

3 Der pädagogische Leser weiß, auf welche Pädagogen und Schriften hier angespielt wird (COPEL, BOLLNOW). Sie sind derzeit nicht gerade „im Schwange“, haben aber in der hier zu erörternden Hinsicht wichtige Beiträge gegeben, die wieder zu entdecken und neu zu interpretieren vielleicht doch lohnend wäre!

Dies bedeutet in methodischer Akzentuierung: *Jede Form von Entkontextualisierung ist problematisch*. Ob wir nun Äußerungen in Items zerlegen, um sie inhaltsanalytisch besser aufzuschlüsseln oder auf Typen zurückführen: In jedem Fall würde der jeweilige Kontext der jeweiligen Biographie verletzt. Des weiteren gilt, daß, sofern gerade in Biographien auch *selbstproduzierte Lerngelegenheiten* verborgen sind, gerade diese in der Einmaligkeit ihrer Konstellation, zumindest aber in der Einmaligkeit der Verarbeitung durch das jeweilige Individuum, aufgefunden werden müssen.

Faßt man derart Biographie als spezifischen Kontext und selbstproduzierte Lerngelegenheit auf, so hat das *Folgen für die Methoden der Interpretation*. Ich möchte drei Vorgehensweisen vorschlagen:

(1) *Nachvollziehendes Verstehen*

Hier handelt es sich um die bekannten hermeneutischen Operationen. Es geht um eine angemessene Kontexterschließung im Rahmen der geäußerten Wissens- und Bewußtseinsinhalte.

(2) *Analytisches Verstehen*

Hier geht es um die Tiefenstruktur der Aussage, um eine Analyse der Bedingungen, unter denen die geäußerten Wissens- und Bewußtseinsinhalte zustandegekommen sind. (In der Spannung von nachvollziehendem und analytischem Verstehen ergeben sich übrigens häufig die Strukturen von Normalbiographien!)

(3) *Entwerfendes Verstehen*

Hier geht es nicht so sehr um die (schon immer festliegenden) Bedingungen, sondern um die Entnahme von Alternativen aus dem Lebenslauf mit dem Ziel, Lernchancen für das Individuum zu erschließen, neue Lerngelegenheiten kennenzulernen, konkrete Probleme dabei auffindbar zu machen.

Während analytisches Verstehen sozialisationstheoretisch orientiert bleiben könnte, entspricht entwerfendes Verstehen einem spezifisch pädagogischen Impetus: Ein Individuum vorwärts zu bringen, indem man es in seinen geahnten oder schon deutlich artikulierten Hoffnungen und Entwürfen verstärkt. Biographie wird damit nicht als (durch Sozialisation schon immer normiert und) abgeschlossen angesehen, sondern als offener Entwurf. Dem entspricht die Auffassung von Lernen als lebenslangem, nicht abschließbarem Prozeß<sup>4</sup>.

---

4 Der hier vorgeschlagene Dreischritt scheint auf den ersten Blick dem zu entsprechen, was GSTETTNER (1980, S. 376ff.) „dialektisches Lesen“ nennt. Ausgehend davon, „daß die Produktion des Textes innerhalb einer gesellschaftlichen Situation stattfindet“, ist zunächst die „charakteristische ‚soziale Organisation‘ einer Darstellung (...) an den Sequenzen abzulesen, die dem Text Struktur und Geschlossenheit verleihen“. Dialektisch wird das Lesen durch den nächsten Lesedurchgang; dieser „soll durch eine interpretative Arbeit am inhaltlichen Kontext, auf den sich der Autor bezieht, *jenen Sinn freilegen, der über die unmittelbare biographische Situationsbeschreibung hinausweist*“. Auch das von mir gemeinte analytische Verstehen führt möglicherweise „über die unmittelbare biographische Situationsbeschreibung“ hinaus, desgleichen das entwerfende Verstehen. Gerade dies erschließt aber eine Dimension, die GSTETTNER offenbar nicht so sehr im Sinne hat. Für ihn verfügt der dialektisch Lesende „über eine vorläufige, im ‚hermeneutischen Zirkel‘ auszuarbeitende theoretische Vorstellung über diesen gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang; d. h. das Verfahren geht davon aus, daß Vorstellungen über die Totalität gesellschaftlicher Verhältnisse und ihrer Entwicklung bereits in den Prozeß interpretativen Verstehens eingehen. Nur dadurch ist gewährleistet, daß der zu verstehende Übersetzungsprozeß des Autors

## Literatur

- ANGELL, R. C.: The critical revue of the development of the personal documents method in sociology 1920–1940. In: GOTTSCHALK, L./KLUCKHUHN, C./ANGELL, R. C.: The Use of Personal Documents in History, Anthropology and Sociology. New York 1945, S. 180ff.
- BAACKE, D.: Phantasie und Kreativität. In: KAGELMANN, H. J./WENNINGER, G.: Medienpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München 1982, S. 146ff.
- BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.
- BORKOWSKY, A.: Wiedereinstieg – neue Chance oder alter Zwang? Zur Abhängigkeit der Erwerbsarbeit von Frauen von ihrer domestikalen Situation. Papier, vorgelegt auf der Fachtagung weibliche Biographien an der Universität Bielefeld 29. 10. bis 1. 11. 1981.
- BROEKMANN, J. M.: Die Einheit von Theorie und Praxis als Problem von Marxismus, Phänomenologie und Strukturalismus. In: WALDENFELS, B./BROEKMANN, J./PAŽANIN, A. (Hrsg.): Phänomenologie und Marxismus. Bd. 1: Konzepte und Methoden. Frankfurt 1977, S. 159ff.
- DILTHEY, W.: Aufbau der geschichtlichen Welt. Gesammelte Schriften. Bd. XII. Leipzig 1927.
- GSTETTNER, P.: Biographische Methoden in der Sozialisationsforschung. In: HURRELMANN, K./ULICH, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 371ff.
- LEVY, R.: Der Lebenslauf als Statusbiographie. Stuttgart 1977.
- MATTHES, J.: Einführendes Arbeitspapier zur Arbeitstagung „Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive“. Nürnberg 1980.
- NIETHAMMER, L.: Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der „Oral History“. Frankfurt/M. 1980.
- SZCZEPAŃSKI, J.: Die biographische Methode. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung. Bd. 1. Stuttgart 1967, S. 551ff.
- THOMAS, W. J./ZNANIECKI, F.: The Polish Peasant in Europe and America. 2 Bde. New York 1958 (zuerst erschienen: 1919–1921).

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Dieter Baacke, Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld,  
Universitätsstraße, 4800 Bielefeld 1

---

als ein Moment der Dialektik zwischen gesellschaftlichem Sein und gesellschaftlichem Bewußtsein analysierbar wird. Dialektisches Lesen muß folglich die Übersetzungsarbeit unter der Perspektive wissenschaftlich analysieren, daß in der Textproduktion eine spezifisch gesellschaftliche Arbeitsleistung vorliegt, in der sich der Produzent immer nur so weit vergegenständlichen konnte, als ihm kollektive Erfahrungen und empirische Situationseinschätzungen zur Verfügung standen, die dann ihrerseits – gleichsam als sozial kontrollierte Motive – in die Darstellung eingegangen sind ...“ Damit wird die Biographie dem Erzählenden wieder entführt, denn hier weiß nur der theoretisch Lesende Bescheid, während ich Wert darauf lege, daß dies auch für den gilt, der die Aussage macht. Trotz der Verdinglichung des Alltags gehe ich davon aus, daß es im Kontext jeder Biographie wenigstens Spuren (in Form von Hoffnungen, Wünschen etc.) von Einsichten gibt, an die im Lernprozeß anzuknüpfen sich lohnt. GSTETTNER selbst bleibt in den von ihm modellhaft analysierten Beispielen bei dem Ergebnis, daß die „waltende Sachlogik“ von den sich äußernden Subjekten nicht durchschaut wird, weil sie ihr unterworfen sind. Vielleicht sind seine Ausschnitte aber nur nicht groß genug, um mehr zu entdecken? *Wir brauchen eben biographische Ausführlichkeit*, damit wir die Anknüpfungspunkte für entwerfendes Verstehen finden!

*Perspektiven der erziehungswissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion*

Das vorliegende Arbeitspapier enthält erstens eine Bestimmung des Begriffs „Autobiographie“. Diese ist in einigen Stücken dem Konzept DILTHEYS verpflichtet, in anderen weicht sie erheblich davon ab. Zweitens und drittens werden zwei aktuelle erziehungswissenschaftliche Ansätze zur Erschließung autobiographischer Materialien diskutiert: der sozialgeschichtliche und der lebensgeschichtlich-identitätstheoretische Ansatz. Viertens erläutere ich mein eigenes Konzept. Ich untersuche autobiographische Materialien als kommunikativ-pragmatische Formen der Selbstreflexion.

1. Bestimmung des Begriffs „Autobiographie“

*Autobiographie* ist die schriftlich fixierte Selbstreflexion eines menschlichen Individuums über seine Lebensgeschichte.

Die *Lebensgeschichte* besteht in den Beziehungen zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Sie ist eine Funktion der Aktualität: Das konkrete Bewußtsein der Gegenwart enthält Vergangenheit und Zukunft in sich. Die Lebensgeschichte besteht aus Erlebnissen, die in einem Zusammenhang miteinander stehen. Jedes Erlebnis ist auf ein Ganzes bezogen. Die *Lebensgeschichte ist das übersummativ Ganze zusammenhängender Erlebnisse*. Der Zusammenhang wird durch die Kategorie der Bedeutung gestiftet. Die Lebensgeschichte ist ein *Bedeutungsganzes* (= Sinn). Dagegen ist der Lebensverlauf eine Summe aufeinanderfolgender Momente. Er umfaßt alles, was einem Menschen im Laufe seines Lebens widerfährt, alles, was er tut, denkt, fühlt, wahrnimmt, will etc. Der Lebensverlauf ist nie vollständig bekannt, er ist ein theoretisches Konstrukt. Er umfaßt sowohl Momente, die reflektiert, d.h. bewußt sind, als auch Momente, die nicht reflektiert, also un-bewußt sind. Manche der bewußten Momente werden als *bedeutsam gewußt*. Diese Momente sollen *Erlebnisse* genannt werden. Die Lebensgeschichte ist damit bestimmt als das Kontinuum der in der Einheit ihrer Bedeutung qua Reflexion verbundenen, d.h. als ein Bedeutungsganzes (= Sinn) gedachten, Erlebnisse.

Die Reflexion, die die Lebensgeschichte intendiert, ist eine bestimmte Art der *Selbstreflexion*. Sie ist *lebensgeschichtliche Selbstreflexion* und zeichnet sich durch folgende Leistung aus: Sie konstituiert Erlebnisse, denn nur diejenigen Momente des Lebensverlaufs, die als bedeutsam innerhalb der Lebensgeschichte reflektiert werden, sind Erlebnisse. Die Konstitution von Erlebnissen setzt voraus, daß das Leben als Bedeutungsganzes gedacht wird. Dies ist nur durch die lebensgeschichtliche Selbstreflexion möglich. Das heißt einerseits konstituiert die lebensgeschichtliche Selbstreflexion die Erlebnisse, andererseits das Bedeutungsganze, die Lebensgeschichte. Beide Leistungen bedingen sich gegenseitig. Darüber hinaus werden in der lebensgeschichtlichen Selbstreflexion singuläre Erlebnisse zur persönlichen Lebenserfahrung verallgemeinert. Die persönliche Lebenserfahrung ist eine spezifische Form von Alltagswissen, ein Alltagswissen, das durch Vergleich und



Verallgemeinerung von Erlebnissen gebildet wird. Es geht aus Erlebnissen hervor und wirkt gleichzeitig auf diese ein, indem es erstens in die Deutung vergangener Erlebnisse eingeht, zweitens aber auch das aktuelle Erleben mitstrukturiert. Die persönliche Lebenserfahrung ist immer angereichert durch das allgemeine Alltagswissen, manchmal auch durch theoretisches (wissenschaftliches) Wissen. Auch dieses Wissen wirkt vermittelt über die persönliche Lebenserfahrung auf das Erleben ein. Damit sind die Leistungen der lebensgeschichtlichen Selbstreflexion beschrieben. Die lebensgeschichtliche Selbstreflexion zielt auf das Bedeutungs Ganze ab, sie prüft und beurteilt das Leben nach dem Maßstab eines – wie auch immer gedachten – Sinns. Dieser Maßstab ist ein vom jeweiligen Individuum selbst gesetzter. Er ist ein anderer als der der theoretischen (wissenschaftlichen) Gültigkeit. Die lebensgeschichtliche Selbstreflexion ist keine wissenschaftliche Erkenntnis. Daher kann der Sinn des Lebens als solcher nicht wissenschaftlich diskutiert werden. Untersucht werden kann aber, wie die jeweilige lebensgeschichtliche Selbstreflexion *zustande kommt*, wie Erleben, persönliche Lebenserfahrung, Wissen und Sinnkonstruktion *zusammenhängen* und inwieweit die Verknüpfung dieser Elemente *stringent ist*.

Die *Fixierung* der lebensgeschichtlichen Selbstreflexion, also das, was sie zur eigentlich *autobiographischen Selbstreflexion* macht, impliziert, daß sie einem Publikum verfügbar gemacht wird, einem Publikum, das in einzelnen Fällen – wenn die Veröffentlichung nicht beabsichtigt wird –, auf den Autor selbst beschränkt sein kann. Das Schreiben einer Autobiographie ist daher immer auch mit einem Mitteilungszweck verbunden. Die Festlegung auf die *schriftliche* Fixierung hat lediglich forschungspraktische Gründe. Soweit zur Bestimmung der Autobiographie. Ein Problem bleibt hier ausgeklammert, das bei der Interpretation berücksichtigt werden muß: Unterschiedliche autobiographische Materialien (Tagebücher, Memoiren etc.) müssen im Hinblick auf die drei Bestimmungsbegriffe (Lebensgeschichte, Selbstreflexion und schriftliche Fixierung) unterschieden werden. Gleichzeitig muß geklärt werden, worin ihre Gemeinsamkeit besteht.

## 2. Der sozialgeschichtliche Ansatz

Untersucht man auf dem Hintergrund dieser Bestimmung sozialgeschichtliche Ansätze, die sich der Erschließung autobiographischer Materialien widmen, so ist folgendes festzustellen: Die autobiographischen Materialien werden als *Quellen* benutzt. Sie sollen Daten liefern zur Klärung von Fragen, die zunächst nichts mit der Gattung „Autobiographie“ zu tun haben. So will z. B. FLECKEN (1981, S. 9ff.) vornehmlich auf der Grundlage von Arbeiterautobiographien die Frage nach der Entstehung und Entwicklung einer besonderen Kindheitsphase für die Kinder des Proletariats beantworten. Sie sucht nach strukturellen Gemeinsamkeiten in den Aussagen der Selbstzeugnisse, die Grundzüge in der Sozialisation des Arbeiterkindes verdeutlichen. Die Fragestellung zielt auf die Darstellung der Lebenswelt von Arbeiterkindern ab. FLECKENS Interesse gilt also nicht der individuellen Lebensgeschichte, nicht der Selbstreflexion, nicht der schriftlichen Fixierung. Die Autorin konzentriert sich auf einzelne Erlebnisse, die einem bestimmten Thema zugeordnet werden können. Ein solches Vorgehen wirft zwei gravierende Probleme auf: Erstens wird die lebensgeschichtliche Selbstreflexion zur Störvariablen, denn sie impliziert, daß die Autobiographie kein wissenschaftliches Werk, sondern eine höchst subjektive Angelegenheit ist. Die Erlebnisse werden nur unter dem Gesichtspunkt der Konstitution eines Sinnzusammenhangs mitgeteilt. Sollen sie als Datenbasis fungieren, müssen sie aus diesem Sinnzusammenhang gelöst werden – ein Unterfangen, das methodisch kaum zu lösen ist. Zweitens wird auch die Fixierung zur Störvariablen, denn

der damit verbundene Mitteilungszweck impliziert, daß nur ganz bestimmte Erlebnisse dargestellt werden. Außerdem werden Autobiographien nur unter bestimmten Bedingungen geschrieben. Das bedeutet eine erhebliche Einschränkung der Repräsentativität der Aussagen. Es muß sehr genau überprüft werden, inwieweit die autobiographischschreibenden Mitglieder einer Gruppe überhaupt als deren Vertreter fungieren können. Diese mit der Verwendung autobiographischer Materialien als Quelle der Sozialgeschichte verbundenen Probleme werden in den meisten Ansätzen nur sehr unzureichend erfaßt und demzufolge auch nicht gelöst. Es muß hinreichend berücksichtigt werden, daß in autobiographischen Materialien nicht objektives Wissen, sondern eine bestimmte Form der Selbstreflexion zur Darstellung gelangt. BOLLENBECK (1976) trägt dieser Tatsache Rechnung. Er versucht die in frühen Arbeiterautobiographien dargestellten Lebensgeschichten zu erklären. Sein Interesse gilt den unterschiedlichen Bewußtseinsformen, die doch alle auf einer gemeinsamen klassenspezifischen Lebensweise beruhen. Ein solcher Ansatz betrachtet die lebensgeschichtliche Selbstreflexion nicht mehr als Störvariable, sondern macht sie selbst zum Gegenstand der Untersuchung.

### 3. Der lebensgeschichtlich-identitätstheoretische Ansatz

Der lebensgeschichtlich-identitätstheoretische Ansatz, wie ihn SCHULZE (1979) vertritt, versteht Lebensgeschichte als Lerngeschichte. Autobiographien sollen Aufschluß geben über die Organisation persönlicher Identität, über die Entwicklung und Behauptung von Selbstverständnis gegenüber gesellschaftlichen Normen und Rollen. Unterscheidet man – wie ich es in meiner Bestimmung der Autobiographie getan habe – zwischen lebensgeschichtlicher und autobiographischer Selbstreflexion, so gilt das Interesse SCHULZES vornehmlich der lebensgeschichtlichen Selbstreflexion. Denn er geht davon aus, daß die Lebensgeschichte in autobiographischen Schriften zu Wort kommt, nicht aber in ihnen konstituiert wird (vgl. S. 59). Während das Schreiben von Autobiographien eine entwicklungspsychologisch, soziologisch und lebensgeschichtlich begrenzte Bedeutung hat, ist die Organisation von Erfahrung als Lebensgeschichte „ein ganz allgemeiner und ständig sich in jedem einzelnen vollziehender Prozeß“ (ebd.). Für die Erforschung der Organisation von Erfahrung als Lebensgeschichte schlägt SCHULZE folgendes Verfahren vor (vgl. S. 86): Mit Hilfe einer „genetischen Deutung“ sollen die einzelnen Ereignisse in einen geschichtlichen Zusammenhang eingeordnet werden. Die Deutung setzt an den „Übereinstimmungen, Überschneidungen und Widersprüchen in den einzelnen Ereignissen, an zu vermutenden Lücken oder Entstellungen und an der Abfolge der Ereignisse, ihrer historischen und logischen Reihenfolge“ an (S. 86). Dieses Verfahren impliziert, daß sich der Autor über den Bedeutungszusammenhang seiner Erlebnisse täuschen kann (ähnlich BRITNER 1979). Den Grund für diese Täuschung sieht SCHULZE in den Ereignissen selbst, denn in ihnen liegt auch der Grund für die Erinnerung. SCHULZE folgt damit der psychoanalytischen Theorie, sieht aber die Schwierigkeit, daß in den Autobiographien bewußte und nicht unbewußte Inhalte zur Darstellung gelangen (vgl. S. 75). Das heißt die empirische Basis der Interpretation autobiographischer Materialien ist eine andere als die der psychoanalytisch-therapeutischen Deutung. Außerdem ist in der Psychoanalyse die Überprüfung der Deutungen an das therapeutische setting gebunden. Die damit verbundenen Kriterien können bei der Interpretation von Autobiographien nicht in Anwendung gebracht werden (vgl. S. 86). Die Frage, warum der jeweilige Autor den Bedeutungszusammenhang seiner Erlebnisse widersprüchlich oder lückenhaft konstruiert, kann daher nicht im Rahmen der psychoanalytischen Theorie geklärt werden. Damit bleibt im

lebensgeschichtlich-identitätstheoretischen Ansatz ein Problem ungelöst. Lösbar wird es nur dann, wenn das dritte Bestimmungsstück, die Fixierung, hinreichend berücksichtigt wird. Damit komme ich zu meinem eigenen Ansatz.

#### 4. Autobiographien als kommunikativ-pragmatische Form der Selbstreflexion

Festgestellt wurde bereits, daß das Schreiben von Autobiographien eine entwicklungspsychologisch, soziologisch und lebensgeschichtlich begrenzte Bedeutung hat. Sehr wenige Menschen fixieren ihre lebensgeschichtliche Selbstreflexion. Diese Tatsache macht den „exklusiven Charakter“ (vgl. SCHULZE 1979, S. 93) der autobiographischen Selbstreflexion aus. Dieser sollte aber nicht nur als Grenze oder Störvariable der wissenschaftlichen Erschließung autobiographischer Materialien betrachtet werden. Denn die Fixierung stellt ein wesentliches Bestimmungsmoment der Autobiographie dar. Sie bedeutet nicht nur, daß in Autobiographien die Lebensgeschichte „zu Wort“ kommt (vgl. SCHULZE 1979, S. 59). Vielmehr wird durch die Fixierung das Vermittlungsverhältnis zwischen objektiven Gegebenheiten und subjektiver Bewältigung entscheidend beeinflußt. Die lebensgeschichtliche Selbstreflexion wird einem Publikum unter einem bestimmten Mitteilungszweck verfügbar gemacht. Das heißt die Autobiographien geben über das Bewußtsein, über den Bedeutungszusammenhang des Lebens, über die Konstitution der persönlichen Identität nur insofern Aufschluß, als dadurch etwas Bestimmtes vermittelt werden soll. Dieses kommunikativ-pragmatische Moment autobiographischer Selbstreflexion wurde in der erziehungswissenschaftlichen Auswertung bisher vernachlässigt (zwei literaturwissenschaftliche Untersuchungen nehmen auf dieses Moment Bezug: MÜLLER 1976; SLOTERDIJK 1978). Die Intention, etwas Bestimmtes über die Beschreibung des eigenen Lebens zu vermitteln, impliziert folgende Auffassung über das Verhältnis von Erleben, Erfahren und Wissen: Aus den Erlebnissen – so wird explizit oder implizit angenommen –, folgt „nahtlos“ die persönliche Lebenserfahrung. Diese wird mit allgemeingültigem Wissen gleichgesetzt. Das heißt die An- und Einsichten, die durch die Autobiographie vermittelt werden sollen, finden ihre vermeintliche Begründung im eigenen Erleben. Diese Auffassung liegt nicht nur den Autobiographien zugrunde. Sie wird gegenwärtig in unterschiedlichen Ausprägungen auch in der Alternativkultur, in bestimmten therapeutischen Richtungen und in einzelnen sozialwissenschaftlichen Programmen vertreten. Der Boom an autobiographischen Schriften auf dem Literaturmarkt deutet darauf hin, daß diese Auffassung ein zeitspezifisches Bedürfnis abdeckt. Ich stehe diesem Trend kritisch gegenüber. Gerade an Autobiographien kann nachgewiesen werden, daß sich das Verhältnis von Erleben, Erfahren und Wissen anders darstellt: Das jeweilige Wissen und die Intention, dieses Wissen an den Mann bzw. an die Frau zu bringen, beeinflussen entscheidend die eigene lebensgeschichtliche Selbstreflexion. Ein Vergleich von Autobiographien aus der bürgerlichen, der proletarischen und der neuen „autonomen“ Frauenbewegung zeigt, daß vor allem in neueren Autobiographien die Auffassung propagiert wird, aus dem persönlichen Erleben folge „nahtlos“ allgemeingültiges Wissen. Gerade in ihnen kehrt sich aber das Verhältnis unbemerkt um: *Die Darstellung des eigenen Erlebens dient häufig nur der Illustration bestimmter Wissensbestände.* Die Selbsttäuschung der Autobiographen über ihre Lebensgeschichte gründet dann nicht in den Erlebnissen. Die Autoren täuschen sich vielmehr deshalb, weil sie nicht erkennen, wie der Mitteilungszweck die Lebensdarstellung bestimmt.

Ein Konzept, das den Mitteilungszweck ins Zentrum des Interesses rückt, betont das rationale, intellektuelle Moment der autobiographischen Selbstreflexion. Die autobio-

graphie wird als Mittel zu einem Zweck betrachtet. Sie fungiert nicht als Quelle für bestimmte Fragestellungen, die autobiographische Selbstreflexion ist selbst Gegenstand der Untersuchung.

Bisher wurden der Erschließung autobiographischer Materialien sozialgeschichtlich-sozialisierungstheoretische oder lebensgeschichtlich-genetische Deutungsmuster zugrundegelegt. Diese beiden Forschungsrichtungen entsprechen allgemeinen Tendenzen innerhalb der Erziehungswissenschaft. Häufig kommt dabei viel zu kurz, daß die Betroffenen Interessen haben, nach denen sie handeln. Sie sind weder bloße Spiegelbilder der Gesellschaft noch Sklaven ihrer Erlebnisse. Die Erschließung autobiographischer Materialien kann dies aufzeigen und ist damit ein Korrektiv gegenüber deterministischen Konstrukten jeglicher Art.

Bei der Interpretation steht also zunächst der Mitteilungszweck im Zentrum des Interesses. Dieser wird vom Autobiographen selbst gesetzt, unterliegt aber dennoch in dreierlei Hinsicht bestimmten Voraussetzungen: Erstens greift der Autor eine historisch geformte Gattungsidee auf. Daher müssen in die Interpretation gattungshistorische und gattungstheoretische Erkenntnisse eingehen. Zweitens ist der soziale Kontext zu ermitteln, in dem die Autobiographen leben. Denn einerseits ist das Wissen, das in die autobiographische Selbstreflexion eingeht, ein je nach sozialem Kontext verschiedenes. Andererseits steht das Bewußtsein in Zusammenhang mit der Klassenlage der Autoren. Die Gedanken, die sich der jeweilige Autor macht, sind jedoch nicht nur durch Sozialisierungsprozesse zu erklären. Sie lösen Probleme, die durch die jeweilige Situation des Autors bedingt sind. Diese Situation gründet in der Klassenzugehörigkeit des jeweiligen Autors. Insofern steht das Bewußtsein vermittelt über die Probleme (!) in Zusammenhang mit der ökonomischen Basis. Die Interpretation hat also auch zu klären, wie die autobiographische Selbstreflexion zur Lösung von Problemen dient, die in der sozialen Situation des Autors gründen. Drittens steht der Mitteilungszweck in Zusammenhang mit der jeweiligen Lebensgeschichte des Autors. Psychologische Motive wie der Zwang zur Rechtfertigung können nur aus der jeweiligen Lebensgeschichte erschlossen werden. Hier muß eine genetische Deutung in Ansatz gebracht werden. Ausgangspunkt der Interpretation sind dabei jeweils die „kommentierenden Reflexionen und übergreifenden Deutungsmuster“ (vgl. SCHULZE 1979, S. 57). Ermittelt werden muß, inwieweit sie persönliche Lebenserfahrung darstellen bzw. allgemeines Wissen beinhalten. Das quantitative Verhältnis von Erlebnisschilderung, persönlicher Lebenserfahrung und Wissen ist mit dem Mitteilungszweck in Zusammenhang zu setzen.

Gegenstand der Interpretation ist also die Autobiographie als kommunikativ-pragmatische Form der Selbstreflexion. Sie wird unter vier Perspektiven untersucht:

- der gattungshistorischen und gattungstheoretischen,
- der sozialgeschichtlich-bewußtseinstheoretischen,
- der lebensgeschichtlich-genetischen
- und nicht zuletzt unter der Frage nach dem Verhältnis von Erleben, Erfahren und Wissen.

Ziel der Interpretation ist der Nachweis, daß die Momente des Wissens und Mitteilenwollens eine entscheidende Rolle bei der Konstitution lebensgeschichtlicher Bedeutungszusammenhänge spielen.

## *Literatur*

- BITTNER, G.: Zur psychoanalytischen Dimension biographischer Erzählungen. In: BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München 1979, S. 120–128.
- BOLLENBECK, G.: *Zur Theorie und Geschichte der frühen Arbeiterlebenserinnerungen*. Kronberg/Ts. 1979.
- DILTHEY, W.: *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften Bd. VII*. Stuttgart 1961.
- FLACH, W.: Die wissenschaftstheoretische Einschätzung der Selbstbiographie bei Dilthey. In: *Archiv für Geschichte der Philosophie* 52 (1970), S. 172–186.
- FLECKEN, M.: *Arbeiterkinder im 19. Jahrhundert. Eine sozialgeschichtliche Untersuchung ihrer Lebenswelt*. Weinheim/Basel 1981.
- MÜLLER, K.: *Autobiographie und Roman. Studien zur literarischen Autobiographie der Goethezeit*. Tübingen 1976.
- SCHULZE, TH.: Autobiographie und Lebensgeschichte. In: BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. München 1979, S. 51–98.
- SLOTEDIJK, P.: *Literatur und Lebenserfahrung. Autobiographien der zwanziger Jahre*. München/Wien 1978.
- WAGNER, H.: Bewußtsein. In: ders.: *Kritische Philosophie. Systematische und historische Abhandlungen*. Hrsg. von K. BÄRTLEIN und W. FLACH. Würzburg 1980, S. 125–147.

*Anschrift der Autorin:*

Rotraut Hoeppel, Institut für Pädagogik I, Am Hubland, 8700 Würzburg

*Auf der Suche nach einer neuen Identität*

1. Ein neuer Typus von Autobiographie

Bei einer Untersuchung der „Literarischen Selbstdarstellung im zeitgenössischen Frankreich“ glaubt H. R. PICARD (1978) eine bemerkenswerte Veränderung der Darstellungsform beobachten zu können: Ein neuer Typus von Autobiographie scheint sich herauszubilden.

Dieser neue Autobiographietypus ist unter anderem durch folgende Momente gekennzeichnet: Die Lebensgeschichte wird nicht aus dem Rückblick erzählt, sondern von einem Punkt aus, der noch innerhalb der erzählten Geschichte liegt. Der präteritale Erzähler wird zum präsentischen Sprecher. Die verschiedenen Sprachformen mischen sich. Beschreibungen und Erzählungen von Vergangenen werden verstärkt unterbrochen von Beobachtungen, Reflexionen und Phantasien in der Gegenwart. Die Ebenen der Darstellung wechseln häufiger. Die erzählte Lebensgeschichte liegt dem Autor nicht bereits abgeschlossen vor Augen: sie entsteht erst im Schreiben unter den Blicken des Lesers. Die Darstellung gleicht weniger dem Bericht eines Chronisten als der Untersuchung eines Historikers oder eines Detektivs. Sie beschreibt nicht, wie es war, sondern sucht herauszufinden, wie es wirklich gewesen ist. Sie drängt nach Aufklärung, erstrebt Veränderung. In manchen Fällen nimmt die Autobiographie einen dialogischen Charakter an. Sie entfaltet sich als Befragung oder Auseinandersetzung mit einer anderen Person – häufig mit dem Vater oder mit der Mutter. Sie wird zur Doppelbiographie, zur Geschichte einer Beziehung.

Fragen: Ist dieser neue Autobiographietypus nur eine neue literarische Form oder entspricht ihm auch ein besonderer Inhalt, ein neuer Sachverhalt, eine bestimmte Erscheinung in der Gestaltung von Lebensgeschichten? Ist diese Erscheinung selber neuartig oder kommt sie hier nur zum Bewußtsein, zur Sprache? Was ist das für eine Erscheinung, wie weit reicht sie, und gibt es besondere Bedingungen dafür, daß sie gerade jetzt hervortritt oder bewußt wird?

Diesen Fragen möchte ich im folgenden an einem besonders ausgeprägten und instruktiven Beispiel nachgehen – nämlich anhand des autobiographischen Romans von ELISABETH PLESSSEN (geb. 1944): „Mitteilungen an den Adel“ (1979).

Doch zuvor möchte ich noch einige Überlegungen zu dem Begriff „Identität“ und dem Zusammenhang von Identität und Autobiographie einschieben.

2. Autobiographie und Identität

Wenn heute in der sozialwissenschaftlichen Literatur über „Lebenslauf“, „Lebensgeschichte“ oder „Biographie“ verhandelt wird, dann ist der Begriff „Identität“ nicht weit, und es sieht so aus, als hätten wir in diesem Begriff einen Schlüssel in der Hand, der uns

einen Zugang verschaffen könnte zu theoretischen Zusammenhängen, innerhalb deren sich Autobiographien systematisch rekonstruieren und interpretieren lassen.

Was aber meint der Begriff „Identität“? Ich greife hier zunächst eine Formulierung von THOMAS LUCKMANN (1981) auf: „Persönliche Identitäten sind keine ‚Dinge‘“ – also, so interpretiere ich die Anführungszeichen, auch keine Bilder, Ich-Ideale, Gefühle oder Eigenschaften. „Sie sind Strukturen in der Zeit ...“ – ich ergänze für mich „kognitive“ Strukturen – „... sinnstiftende und sinnmotivierte Steuerungsprinzipien subjektiven Bewußtseins“ – also „übergreifende Handlungspläne“ (S. 59). Aber was steuern diese übergreifenden Handlungspläne? „Sie gehen in die intersubjektiv festgelegte Organisation gesellschaftlichen Handelns, in die Geschichte, ein – und aus ihr hervor“. Was für eine intersubjektiv festgelegte Organisation gesellschaftlichen Handelns ist da gemeint? Doch offenbar nicht die Organisation in formalen Organisationen, in Institutionen und sozialen Systemen. Für das gesellschaftliche Handeln in ihnen haben wir andere Steuerungsprinzipien und Handlungspläne – nämlich Kompetenzen und Rollen. Aber für welche Art von Situationen und in welchen Handlungszusammenhängen dann?

Meine These: Die kognitive Struktur der Identität greift überall da steuernd ein, wo die Steuerungsprinzipien von Kompetenzen und Rollen nicht ausreichen, um Entscheidungen zu treffen – zum Beispiel beim Übergang von einer Rolle zur anderen oder in nicht alltäglichen Situationen wie beim Beginn einer Liebesbeziehung, beim Tod eines nahen Verwandten oder Freundes, bei der Beteiligung an einer politischen Entscheidung von größerer Tragweite oder in historischen Augenblicken – und die Organisationsform, auf die hin sich solche steuernde Eingriffe orientieren, ist die einer Geschichte. „Identität“ hat es mit dem sowohl für die einzelnen Individuen als auch für die Gesellschaft, in der sie leben, bedeutsamen Problem zu tun, wie das Verhalten in offenen, neuartigen, unvorhergesehenen und ungeplanten Situationen so gesteuert werden kann, daß dennoch der soziale Zusammenhang und die zeitliche Kontinuität nicht verlorengehen und Handlungen unverstündlich werden. Die allgemeine Lösung dieses Problems ist die Konzipierung und Konstituierung von Geschichten.

Ich finde diese Auffassung in einer anderen Formulierung bestätigt. Sie findet sich bei LOTHAR KRAPPMANN (1975) und lautet: „Eine gelungene Identitätsbildung ordnet die sozialen Beteiligungen des Individuums aus der Perspektive der gegenwärtigen Handlungssituation zu einer Biographie, die einen Zusammenhang, wenngleich nicht notwendigerweise eine konsistente Abfolge, zwischen den Ereignissen im Leben des Betreffenden herstellt. Obgleich der Entwurf einer Biographie zunächst nur durch bloße Interpretation eine plausible Abfolge vergangener Ereignisse herzustellen scheint, ist zu erwarten, daß ein Individuum dann, wenn es früher Handlungsbeteiligungen und außerhalb der aktuellen Situation bestehende Anforderungen in seine Bemühungen um Identität aufnimmt, auch tatsächlich ein höheres Maß an Konsistenz im Verhalten zeigen wird. Er schafft sich nämlich auf diese Weise einen beständigen Rahmen von Handlungsorientierungen, als ihn isoliert nebeneinanderstehende Handlungssituationen anbieten“ (S. 9).

Hier ist zunächst von einer gelungenen Identitätsbildung die Rede. Was ist damit gemeint? Wann ist eine Identitätsbildung gelungen? Offenbar dann, wenn es gelingt, eine kognitive Struktur zu entwickeln, die fähig ist, offene und unvorhergesehene Situationen und Ereignisse so zu konzipieren, daß sie sich in den Zusammenhang einer Geschichte, einer Lebensgeschichte, einer Biographie einordnen lassen, und die zugleich fähig ist, für solche Situationen Handlungspläne zu entwerfen, die an die bisherige Lebensgeschichte anschließen und sie sinnvoll weiterführen. Damit ist etwas Wichtiges über „Biographien“ ausgesagt. Zum einen: Biographien sind, indem sie Lebensgeschichten beschreiben, nicht etwas, in denen man gelegentlich und beiläufig etwas über Identität und Identitätsbildung

erfahren kann, sondern sie ist die Form, in der Identität überhaupt begriffen und bewußt wird – nämlich in Form einer Geschichte. In den „Mitteilungen an den Adel“ kommt, soweit ich sehe, nicht ein einziges Mal das Wort „Identität“ oder „Identitätsbildung“ vor; dennoch wird in diesem Roman nichts anderes verhandelt. Zum anderen: Biographien haben eine doppelte zeitliche Perspektive. Sie interpretieren rückwärtsgewandt vergangene Ereignisse, Erlebnisse und Entscheidungen als Bestandteile einer zusammenhängenden Lebensgeschichte. Zugleich aber stellen sie jeweils neu eine in die Zukunft gerichtete Perspektive für neue Erlebnisse und Entscheidungen her. „Identität zu gewinnen und zu präsentieren, ist ein in jeder Situation angesichts neuer Erwartungen und im Hinblick auf jeweils unterschiedliche Identität von Handlungs- und Gesprächspartnern zu leistender kreativer Akt. Er schafft etwas noch nicht Dagewesenes, nämlich die Aufarbeitung der Lebensgeschichte des Individuums für die aktuelle Situation“ (KRAPPMANN 1975, S. 11). Auch wenn es nicht dasselbe ist, eine vergangene Lebenssituation zu beschreiben und sich in einer neuen zu entscheiden, so können wir doch mit guten Gründen annehmen, daß wir in der handelnden Gestaltung und in der erinnernden Beschreibung einer Lebensgeschichte auf dieselben Strukturen treffen.

Diese Annahme ist für unsere Beschäftigung mit Autobiographien in zweifacher Weise bedeutsam. Zum einen in inhaltlicher Hinsicht: Wenn diese Annahme zutrifft, dann können wir hoffen, bei der Lektüre von Autobiographien nicht nur hin und wieder ein interessantes Detail über diesen oder jenen sozialgeschichtlich oder kulturhistorisch bedeutsamen Sachverhalt zu erfahren, sondern grundlegende Einsicht zu gewinnen in die Strukturgesetzmäßigkeiten und Entstehungsbedingungen von Identität als einem zentralen Steuerungsprinzip menschlichen Handelns. Zum anderen in methodologischer Hinsicht: Wenn diese Annahme zutrifft, dann muß man davon ausgehen, daß das, was in einer Autobiographie erzählt, aber auch ausgelassen wird, im Hinblick auf die Gestaltung von Identität nicht zufällig ist, und daß nicht nur, was erzählt wird, sondern auch, wie es erzählt wird, für ein besseres Verständnis von Identität aufschlußreich ist. Wir können also die Beziehung auch umkehren: nicht nur autobiographisches Material mit Hilfe eines vorgefaßten Konzepts von Identität interpretieren, sondern auch umgekehrt ein noch vages Konzept von Identität durch die Analyse von Autobiographien profilieren und empirisch anreichern.

An dieser Stelle können wir zu unserem Ausgang zurückkehren und die eingangs gestellten Fragen neu und schärfer formulieren: Wie erzählen Autobiographien, insbesondere die Autobiographien des neuen Typs, eine Lebensgeschichte, und was können wir daraus über Identität, Identitätsbildung und ihre historischen Bedingungen entnehmen?

### 3. Anlässe und Gründe für autobiographische Reflexionen

In den traditionellen Autobiographien wird nur selten über den Anlaß zum Schreiben einer Autobiographie berichtet, und wenn, dann geschieht das meist in einer einleitenden Vorbemerkung: *in der Muße meines Alters ... , damit meine Enkel erfahren ... , Freunde haben mich gebeten ...* Die Lebensbeschreibung selbst beginnt mit den Vorfahren oder mit der Geburt oder mit ersten Erinnerungen und folgt dann dem chronologischen Gang der Ereignisse. In den neuen Autobiographien ist das anders. Hier ist die Darstellung des Anlasses selbst der Ausgangspunkt der Lebensbeschreibung und ein Teil der Geschichte. Aber: Was sind das für Anlässe, die einen Autor dazu drängen, sich seiner Identität und ihrer Entwicklung schreibend zu vergewissern?



Für Augusta – das ist die Gestalt, in der ELISABETH PLESSSEN in ihrem Roman ihre Identität sich und dem Leser vorzustellen sucht – ist es der Tod ihres Vaters. Er kommt überraschend. Auf der Fahrt zur Beerdigung erinnert sie sich. Das ist verständlich. Beerdigungen sind in der Regel Anlässe zur Rekapitulation von Lebensgeschichten. Aber nicht ohne weiteres verständlich ist, warum die Erinnerung an den Vater den Charakter einer ausgedehnten autobiographischen Reflexion annimmt.

Doch da ist nicht nur der Tod des Vaters. In dem Telefongespräch, in dem ihr der Tod ihres Vaters mitgeteilt wird, hatte die Schwester auch noch die Bemerkung eingefügt, „sie, Augusta, habe den Vater auf dem Gewissen“. Augusta muß sich in ihren Erinnerungen mit Schuldvorwürfen auseinandersetzen. Sie selber ist angesprochen; sie wird sich rechtfertigen müssen.

Aber auch dieser Vorwurf erklärt noch nicht hinreichend den weiteren Gang und das Ausmaß der autobiographischen Reflexion. Der Vorwurf ließe sich leicht zurückweisen. Natürlich hat Augusta den Vater nicht umgebracht, vergiftet oder erschossen. Sie wird sich nicht vor einem Gericht rechtfertigen müssen. Und der Vater hatte sich auch nicht selbst umgebracht. Dennoch greift der Vorwurf. Der Vater hatte mehrfach mit dem Tod gedroht – er wollte sie erschießen, wenn sie noch einmal sein Haus beträte, oder sich selber umbringen. „Solange Augusta sich erinnern konnte, hatte er seinen Tod durchgespielt, und sie hatte ihn durchgespielt, anders und später, viel später. Wann sie angefangen hatte, seinen Tod zu wünschen, wußte sie nicht mehr“ (S. 7).

Die Anlässe für seine Todesdrohungen und ihre Todeswünsche waren häufig, daß sie sich nicht so entwickelt hatte, wie er es sich vorstellte, und daß er sie sich nicht entwickeln ließ, wie sie es wollte. Sie hatte mit dem Vater gebrochen, mit seinen Traditionen, seinen Vorstellungen von einem adligen Leben, mit der Gruppenidentität, in der er seine persönliche Identität aufgehoben sah. Sie hatte ihm mit 17 gesagt, daß er sie ankotze. Sie hatte in einer Wohngemeinschaft gelebt, sich mit Leuten zusammengetan, die er nicht für die richtigen hielt. Sie hatte sich als Studentin an Demonstrationen beteiligt in Paris, in Berlin. Sie hatte – das war das Schlimmste – Aufrufe von Linken in der Presse unterschrieben. Er fand, daß sie damit seinen Namen entehrt hatte. Doch das war alles schon geschehen, mehrfach erörtert, gerechtfertigt und schon vollzogen. Warum treibt sie gerade die Nachricht vom Tod ihres Vaters erneut in eine ausgedehnte autobiographische Reflexion? Die Auseinandersetzung, die sie in dem Roman führt, ist keine Auseinandersetzung mit ihrer Schwester, sondern mit ihrem Vater, der nun tot ist. „Einen Toten kann man nicht mehr fragen, sagte Tante Hariett“ (S. 141). Trotzdem fragt sie ihn immer wieder, indem sie mit sich selber spricht. Der Tod des Vaters, die Fahrt zur Beerdigung hat sie in einen Konflikt gestürzt beziehungsweise einen alten, tiefgreifenden Konflikt neu entfacht. Sie weiß nicht, in dieser Situation nicht, wer sie ist, wer sie sein soll – die zugewandte, besonders geliebte Tochter oder die aufsässige und verstoßene. Aber das ist nicht nur eine Frage der Beziehungsdefinition. Sehr viel weiterreichende Fragen sind einbezogen – Fragen des Sprachgebrauchs, der Verhaltensregeln, des politischen Handelns, des Weltbildes und der Lebensperspektive.

Man könnte sagen, daß es in dieser Auseinandersetzung um die Bewältigung einer „Identitätskrise“ geht. Aber dieser Ausdruck ist mißverständlich. Er wurde von ERIK H. ERIKSON (1971) in die Literatur eingeführt und bezeichnet dort die psychosoziale Krise eines bestimmten Entwicklungsalters. Augusta ist über dieses Alter schon hinaus, und ihre Verunsicherung ist weniger entwicklungspsychologisch als soziologisch und sozialgeschichtlich bedingt. Sie betrifft nicht nur ihre eigene personale Identität, sondern zugleich die ihres Vaters und die Gruppenidentität, in der sie aufgewachsen ist. Sie findet in sich gleichsam zwei unterschiedliche kognitive Strukturen vor, die ihre Wahrnehmungen und Entscheidungen in bezug auf außergewöhnliche Situationen widersprüchlich steuern und so ihr Empfinden und Verhalten verunsichern. In den autobiographischen Reflexionen,

die sie auf ihrer Fahrt zur Beerdigung begleiten, suchte sie, so scheint es, ihre eigene Identität und die ihrer Gruppe in einer neuen Weise zu rekonstruieren. Der Titel des Romans heißt „Mitteilungen an den Adel“.

Wie, das ist meine nächste Frage, macht sie das? Wie vollzieht sich die Rekonstruktion einer Identität? Wo setzt sie an, woran arbeitet sie und wie arbeitet sie?

#### 4. Versuche zur Rekonstruktion einer brüchigen Identität

Der Rekonstruktionsprozeß, den ELISABETH PLESSSEN beschreibt, ist vielschichtig und verzweigt. Ich kann im folgenden nur einige wenige Momente in diesem Prozeß beispielhaft hervorheben und verdeutlichen.

Da sind zunächst Erinnerungen an die frühere Kindheit, an das Gutshaus, in dem sie aufgewachsen ist, an Räume, Menschen, Bilder und Szenen, an das Einbringen der Erntekrone und die Beerdigung der Großmutter. Diese Erinnerungen zeigen, wie durch Erziehung in einem heranwachsenden Menschen so etwas wie Gruppenidentität gebildet wird, das Bewußtsein, zu einer adligen Familie zu gehören. Erziehung, das wird in diesen Erinnerungen deutlich, beschränkt sich nicht auf erzieherische Maßnahmen. Ja, sie sind in einem ernstzunehmenden Sinne gar nicht vorhanden. Erziehung wird wirksam durch die Aufteilung der Räume, durch die Beteiligung an Ritualen, durch die unterschiedliche Zuwendung oder Abweisung von Menschen und vor allem im Sprachgebrauch, in Klassifizierungen, Sprüchen und Urteilen über Ereignisse oder Personen.

Nur ein Beispiel: Da gibt es „3 Küchen auf dem Hof, die Flüchtlingshaushalte im Haus nicht mitgezählt. 3 Köchinnen: 2 Wirtschaftsköchinnen, 1 Herrschaftsköchin. 4 Tische, in hierarchischer Aufstellung, aufstieglos: 1 Tisch für Verwalter, Vogt, Eleven, Sekretärin. 1 Tisch für Landarbeiter, Waldarbeiter, Pferdeknechte, Gärtner, Melker, Schäfer. 1 Tisch fürs Haus- und Küchenpersonal: 3 Hausmädchen, 3 Küchenmädchen, 1 Schuhputzer, 1 Beschließer, 1 Diener, Waschfrauen. Der vierte Tisch war der Herrschaftstisch“ (S. 15). Die Küchen lagen im Nebengebäude. „Im Haus sollte es nicht nach Essen riechen. Darauf legte Olympia – das ist Augustas Mutter – „großen Wert. Für Diener und Hausmädchen bedeutete dies Fußmärsche und lahme Arme. Das Essen war stets kalt. Vor Gästen ließ sich das entschuldigen. Olympia erklärte, die Küchenverhältnisse wären nun einmal so übernommen, und die Tradition müsse fortgesetzt werden“ (S. 21). „Die Kinder aßen nicht mit den Eltern. Sie und Frieda Dibbers – das Kindermädchen – „aßen mittags später wegen der Schule, und abends aßen sie früher. Das bedeutete für Diener und Hausmädchen ein extra Essenholen aus der Küche und ein extra In-die-Küche-Zurücktragen und ein extra Treppensteigen mit den Tablets. Für die Mädchen änderte es nichts, daß sie ihnen weder Hasenbraten noch Rehrücken brachten, sondern Brei, Grießbrei, *diesen* Brei. Sie, die Extras, aßen extra, wuchsen inmitten von Extras auf“ (S. 23). Augusta mochte *diesen* Brei, „der morgens gekocht, abends eine Kugel zum Häuserumstürzen war“, nicht essen. Sie kotzte ihn jeden Abend aus, „sechs Jahre lang“ – so erinnert sie sich – „bis die Kinderschwester ihn abschaffte, nachdem alle Versuche, Augusta den Brei einzuprügeln, mißlungen waren“ (S. 22). Lieber erinnert sie sich „an die Schweinekartoffeln, aufgeplatzte, dampfende, blaugrüne Dinger, die Johannes und sie als Kinder hinter der Meierei gegessen hatten ... Die Arbeiter lachten und fragten, ob sie zu Hause nichts zu essen kriegten“ (S. 21). So lernt sie allein beim täglichen Essen die Bedeutung von Hierarchie und Tradition, die Verbindung von Bevorzugung und Disziplin, von Luxus und Askese, die Trennung von Angelegenheiten, die Eltern und die Kinder angehen, die Aufteilung in Herrschaft und Bedienstete, und daß sie ein Extra ist. Das sind wesentliche Elemente ihrer Gruppenidentität als einer, die zum Adel gehört.

Dann sind da andere Erinnerungen, die diese Einübung in ihre Gruppenidentität stören – Erinnerungen an Ängste („Angst vor allen Händen, als sie elf war“, S. 36), an Wünsche („Warum bin ich nicht Gärtnerin geworden?“, S. 22) und an Szenen – an Situationen, die aus der Sicht der Erwachsenen eher belanglos und alltäglich erscheinen und die doch das Kind in seinem Selbstwertgefühl verletzen, weil es mit anderen Augen sieht. „Über den

Dorfteich kamen die Schreie von Gänsen, die genudelt wurden, obwohl es verboten war. Sie sah sie hilflos mit den Flügeln flattern, dann nur noch das herunterwürgen, was Thekla Birnbaum, mit festem Zugriff ihre Hälse streichelnd, sie zu schlucken zwang. Die Gänse strauchelten aus den Knien der Frau, die sie gepackt gehalten hatten, matt, schlugen hin, aber sie standen wieder auf und würden wieder schreien. Das war das Quälendste: die Wiederholung“ (S. 37). Solche Szenen bilden Risse, Abschürfungen, Wunden in der empfindlichen Identität, die sich gerade erst zu bilden beginnt und noch ganz von den Identifikationsangeboten der Eltern nährt. Sie können vernarben. Aber sie können auch wieder aufreißen, weiterschwären und den Heranwachsenden dazu bringen, daß er versucht, die alte Haut loszuwerden.

Noch ein anderes Beispiel: Augusta sitzt im alten Küchenhaus mit einem Heißhunger auf Bratkartoffeln und Margarinebrot. Da kommt Erwin, der Sohn des Schweinemajors, in die Küche. Angetrunken kommt er vom Hinterhof, stellt sich breitbeinig vor den Herd, guckt in die Töpfe und Pfannen, ob es für ihn was zu essen gibt: „Schiet, Bratkartoffeln!“ Bratkartoffeln bekommt er alle Tage. Dann öffnet er den Eisschrank, entdeckt eine Dose Kaviar, „den ersten Kaviar, den Augustas Eltern damals nach dem Krieg hatten, sie wollten ihn am nächsten Abend mit ein paar Freunden essen, Olympia hatte das Diner mehrmals mit Fräulein Willems durchgesprochen“ (S. 189). Er nimmt die Dose, öffnet sie. Fräulein Willems protestiert vergeblich. Er sticht mit seinem Taschenmesser in den Kaviar, probiert, um ihn gleich auszuspucken: „Schiete“, meint er, „verdammter Schiet, das schmeckt ja wie Knüppel auf'n Kopp“. Er klappt das Messer zu und schleudert die Dose in den Teich. „Er warf weg, was ihm nicht paßte, das war es, sagt Augusta, was ich dir sagen wollte, warf weg, was ihm nicht paßte“ (S. 190).

Augusta hatte diese Geschichte ihrem Vater erzählt, viel später in einem Café am Kurfürstendamm, als sie sich schon weit voneinander entfernt hatten und mühsam versuchten, wieder Verbindungen herzustellen. „C.A.“ so beginnt das Gespräch, „wir haben uns noch nie gemeinsam an etwas erinnert, als hätten wir keine gemeinsamen Erlebnisse gehabt“. „Ja“, sagt er, „und? Was willst du?“ Er stutzt. „Reden“, sagt sie, „über uns reden“.

Das ist ein weiteres und wichtiges Element ihrer Rekonstruktionsversuche. Mit ihrem Vater reden. Immer wieder erfindet sie Gespräche und Dialogspiele mit ihrem Vater. Und immer wieder scheitern diese Dialoge, brechen ab, verstummen. Aus. Als die Auseinandersetzung schon weit fortgeschritten war, hatte Augustas Vater ihr ein Tagebuch zu lesen gegeben, in dem er bald nach dem Zusammenbruch seine Kriegserlebnisse zu verarbeiten versucht hatte. Da liest sie Sätze wie: „Soldat und Eid sind eins“ oder „... daß höchstes Glück der Soldat nur im Bewußtsein freudig erfüllter Pflicht finde“, aber auch: „Warum muß Krieg sein? Warum stellt Ihr Zerstörung an das Ende der abendländischen Kultur?“ („Wer IHR ist, bleibt offen“) oder „Wie hat so Ungeheures geschehen können? Je mehr ich über die Generalität nachdenke, desto ratloser werde ich. Ist es die unlösbare Verflechtung von Vorsatz und Fahrlässigkeit? Ist es das, was die Griechen als tragische Schuld bezeichneten?“ (S. 113). Da ist die Rede vom „wahnwitzigen“ Führer, dessen „Wahnwitz, würdelose Überheblichkeit und Eifersucht“ alles zugrunde gerichtet hat, aber auch von den „besten Waffen des Führers“, von „Heldentod“ und „Gottes Hand“. Und dann schreibt er noch: „Unsere Verantwortung beginnt nach dem Zusammenbruch“ (S. 116).

Augusta fragt, als sie das Tagebuch zu Ende gelesen hat: „Warum hast du es mir zu lesen gegeben?“ „Ich wollte, daß du erkennst, worum es geht.“ „Es geht nicht darum. Ich glaube auch nicht, daß es damals darum gegangen ist.“ „Warum nicht?“ „Ich habe es schon gesagt, C.A.: Um Phrasen.“ Aus. Und dann sagt Augusta noch: „Willst du wirklich alles verantworten, was nach dem Krieg in Deutschland geschehen ist?“ Aus (S. 127). Aber es

konnte auch anders kommen. Bei einem neuen Dialogversuch fragt der Vater: „Was meinst du, wenn du Phrasen sagst?“ „Die Phrasen.“ Er greift nach einem Bleistift und beginnt, Sätze durchzustreichen, manchmal ganze Seiten. „Phrasen, ich sehe es jetzt selber“, sagt er dabei (S. 139).

Dieser Vorgang erscheint mir bezeichnend für den Versuch, eine beschädigte Identität neu zu rekonstruieren. Das ist kein heftiger, dramatischer Vorgang wie die Brüche, die diesen Rekonstruktionsversuchen vorausgegangen sind, sondern eine mühsame, langwierige Arbeit, wie das Übersetzen eines umfangreichen Textes. Die Geschichte der Identität muß Wort für Wort neu geschrieben werden, und nicht nur die persönliche Geschichte, sondern mit ihr die Geschichte eines Standes und einer ganzen Nation, ja, in gewissem Sinne, die Geschichte der Menschheit. Und was kommt dabei heraus?

## 5. Ergebnisse

Es ist schwer zu sagen, was das Ergebnis eines solchen Rekonstruktionsversuches ist.

Augusta kehrt, kurz bevor sie am Ort der Beerdigung angekommen ist, um. Ein neuer Bruch – mit ihrer Familie, mit den Ritualen, in denen sich die alte Gruppenidentität reproduziert. Und ELISABETH PLESSSEN veröffentlicht diesen Bruch in einem Roman. Aber ist das alles?

Ist sie ihrem Vater nähergekommen? Es gibt Stellen in der Autobiographie, in denen sich so etwas wie Annäherung anzudeuten scheint. So, wenn der Vater ihr gelegentlich zu erkennen gibt, daß er selber an der Identität, in die er sie zwingen wollte, gelitten hat und zweifelt. So, wenn er zu ihr von seinen Fluchten spricht, von Reisen nach Kenia, von seinen Beziehungen zu einer fernen, fremden, schwarzen Frau, von seinen Träumen und Ängsten. So, wenn er ihr, nachdem sie die Geschichte von Erwin erzählt hat, verstehend die Hand auf den Arm legt. Aber das sind nur flüchtige Augenblicke, Andeutungen, vor denen er sofort wieder zurückzuckt.

Augusta versucht sich auch einen anderen Vater vorzustellen, einen, mit dem sie sich in Übereinstimmung mit sich selbst identifizieren kann. „Welche Eigenschaften hätte der gedachte Vater denn haben sollen? Augusta konstruierte flink einen Vater, den man boxen und beißen konnte, hemmungslos berühren, anfassen, umarmen, mit dem man in die Sauna gehen konnte ohne Scheu vor seiner Nacktheit, dem man sich anvertrauen konnte, der unverstellt redete und spontane Gefühle zuließ und nichts verdrängen machte, der die innere Dienerhaltung der auf dem Rücken gekreuzten Hände ausschloß, einer, der frei war von den Scheu- und Ohrenklappen der Konvention, auch der Klasse, einer, der einen gehen ließ und nicht fortwährend aufzog wie eine Uhr, mit dem man Sätze wechseln konnte, auf die es nicht immer ankam, unernste, unausgewogene Sätze. Aufhören mußte die Vorstellung eines in viele bleibende Klein-Ichs gespaltenen Ichs“ (S. 171).

Aber dieser Vater war ein anderer. „Und plötzlich fand sie, daß die Trauer um den wirklichen Vater durch das Bild des Gedachten unbewußt in ihr viel eher das Bedürfnis nach einem Bruder hatte entstehen lassen“ (S. 171).

Hat Augusta eine neue Identität gefunden? Auch das ist schwer zu sagen. Allenfalls könnte man sagen, was diese neue Identität nicht ist – zum Beispiel ein Ideal oder ein Bild oder eine neue Organisation von Beziehungen und Ritualen. Eher eine Zurückhaltung

gegen wie selbstverständlich erscheinende Erwartungen, eher die Fähigkeit, Widersprüche zu ertragen, ohne sie sofort auflösen zu wollen, eher eine neue Weise, wahrzunehmen und zu verstehen. Der Prozeß ist noch nicht abgeschlossen, noch lange nicht.

### *Literatur*

ERIKSON, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1971.

KRAPPMANN, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1975.

LUCKMANN, TH.: Lebenslauf und Sprache. In: MATTHES, J./PFEIFENBERGER, A./STOSBERG, M. (Hrsg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg 1981, S. 55–65.

PICARD, H.R.: Autobiographie im zeitgenössischen Frankreich. München 1978.

PLESSEN, E.: Mitteilungen an den Adel. München 1980.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Theodor Schulze, Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld,  
Universitätsstraße, 4800 Bielefeld 1

# Aufgaben und Verfahren interpretativer Theoriebildung

PETER ZEDLER

## *Entwicklungslinien und Kontexte interpretativer Theoriebildung*

### 1. Die Aktualität des Themas

Der Stellenwert, den Verfahren und Formen interpretativer Theoriebildung innerhalb der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Forschung besitzen, hat sich in den letzten Jahren erheblich gewandelt. Während bis in die Mitte der siebziger Jahre qualitative Forschungsmethoden in empirischen Untersuchungen kaum Verwendung fanden, gehören sie in einer beträchtlichen Zahl neuerer Forschungsprojekte zum Kern der Datenerhebung, die parallel dazu gelagerte Diskussion um Interpretationsverfahren und ihre methodologischen Probleme zu den heftigsten Auseinandersetzungen in der neueren Theoriediskussion. Stichworte wie narratives Interview, lernbiographisches Interview, Dokumentation „natürlicher“ Texte, Konversationsanalyse, kommunikative Validierung, Typenbildung, objektiv-sinnverstehende Interpretation, empirische Hermeneutik, die z.T. vor einigen Jahren noch nicht einmal die wissenschaftliche Sprachbühne betreten hatten, sind mittlerweile Thema von Vortragsreihen und Forschungskolloquien.

Dem Interesse an diesem Verfahren korrespondiert eine neue Gewichtung der als aussichtsreich, relevant, erkenntnisträchtig erachteten Fragestellungen. Unter dem Eindruck, daß sich die empirische Forschung in den vergangenen Jahren auf die Produktion numerischer Erscheinungsbilder sozialer Wirklichkeit verengt hat, die immer weniger darüber informieren, wie jene Wirklichkeit erfahren wird, rücken Fragen in den Vordergrund, die den Beziehungen gelten, in denen Subjekte sich zu einem bestimmten Lebensbereich sehen und über die sie als Handelnde soziale Wirklichkeit erzeugen. Zureichende Aufschlüsse über gesellschaftliche Wirklichkeit werden zunehmend weniger über eine von vorgängigen Annahmen über kausal relevante Einflußgrößen geleitete Erforschung von Wirkungszusammenhängen erwartet, sondern über eine Analyse der soziale Wirklichkeit je erzeugenden und auf seiten der Subjekte je repräsentierenden Deutungsmuster, Handlungsregeln und Relevanzstrukturen. Parallel dazu richtet sich das Hauptinteresse in der Theoriediskussion weniger auf die Ansprüche konkurrierender Theorieansätze, sondern auf die Ergiebigkeit jener Verfahren im Vergleich zum erreichten Stand konventioneller Forschung.

Ebenfalls gewandelt hat sich das Verhältnis gegenüber den verschiedenen Traditionssträngen rekonstruktiv-verstehender Theoriebildung. Noch vor einigen Jahren wurden Ansätze und Studien aus dieser Tradition sehr selektiv und vorwiegend unter wissenschaftshistorischem oder wissenschaftstheoretischem Blickwinkel thematisiert. Entweder dienten sie als Fixpunkte wissenschaftsgeschichtlich bedeutsamer Entwicklungslinien oder als Basis der Exemplifikation und kritischen Differenzierung wissenschaftstheoretischer Grundlegungsprobleme. Für den überwiegenden Teil erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschung blieben sie ohne forschungspraktische Bedeutung. Zumindest in dem Sinne, als eine Fortsetzung und Weiterführung dieser Theoriestränge als wenig aussichts-

reich erachtet wurde, die durch sie bereitgestellten Einsichten allenfalls als ein Problemvermächtis Bedeutung besaßen.

Dieses Verhältnis gegenüber der Tradition verstehender Theoriebildung scheint sich aufzulösen. Wie gerade auch das Regensburger Symposium zeigte, wird einzelnen Ansätzen und Theoriesträngen aus der Tradition teilweise nicht nur eine ungebrochene Relevanz der in ihrem Kontext erzeugten Einsichten attestiert, sondern teilweise sogar eine Überlegenheit gegenüber ihren zeitlichen Nachfolgern beansprucht. Die am Theoriefortschritt der letzten 20 Jahre zweifelnde Rehabilitierung der Tradition reicht dabei von der Frage, was eigentlich an der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie „falsch“ gewesen sei, über die Wiederaufnahme phänomenologischer Traditionsstränge bis hin zur Reaktualisierung existentialistischer Hermeneutik.

Läßt sich mit Blick auf die gegenwärtigen Tendenzen in der Theoriediskussion geradezu von einer epidemischen Erinnerung und Reaktivierung hermeneutischer Theoriebildung sprechen, so sind die darin eingehenden Interessen und Problemperspektiven doch recht unterschiedlich. Geht man den Gründen für die Aktualität hermeneutischer Theoriebildung nach, wird unschwer erkennbar, daß hier höchst unterschiedliche Problemfigurationen zusammenlaufen und das Thema zu einem Schmelztiegel bereichs- und projektspezifischer Forschungsfragen, liegengelassener Probleme und neuer Einsichten machen. Da die damit einhergehende Situationseinschätzung die Wahl der Programmpunkte und die Zielstellung des Symposiums entscheidend mitbestimmen, soll im folgenden kurz auf einige der die Aktualität und Heterogenität des Themas begründenden Entwicklungen eingegangen werden.

## 2. Ausgangspunkte. Zur Heterogenität der Problemstellungen

Für eine Strukturierung der im Bereich interpretativer Theoriebildung gegenwärtig akuten Fragenkomplexe erscheint es zweckmäßig, die einzelnen Kontexte zu betrachten, in denen in den zurückliegenden Jahren entsprechende Probleme auftauchten und thematisiert wurden. Da diese Kontexte als Einstiege und Fermente der Zuwendung und Auseinandersetzung fungieren, läßt sich erwarten, daß sie zusammengekommen sowohl die Verschiedenheit der Fragestellungen wie die kumulative Relevanz des Themas verständlich machen können. In der Theorieentwicklung der vergangenen 10–15 Jahre erscheinen fünf solcher Kontexte der Zuwendung und Auseinandersetzung mit interpretativer Theoriebildung besonders deutlich:

- (a) die Kritik an der quantifizierend und subsumtionslogisch orientierten empirischen Sozialforschung, die sich entgegen früherer Jahre in der jüngeren Zeit mehr und mehr auf Form und Leistung der empirischen Forschungspraxis bezieht, dadurch an forschungspraktischer Relevanz gewonnen und eine breitere Aufmerksamkeit gegenüber möglichen Alternativen geweckt hat;
- (b) die im Rahmen der Alternativen zur quantifizierenden Sozialforschung vielfach unabgeklärten methodologischen und forschungsmethodischen Probleme, die teilweise zum Aufbau eigenständiger, von der Kritik an der konventionellen empirischen Forschung abgelösten Diskussions- und Theoriesträngen geführt hat;
- (c) die Reflexion der Bedingungen und Möglichkeiten zur Überwindung der in einzelnen Forschungsbereichen wie Sozialisations- und Unterrichtsforschung, Berufspädagogik, Bildungsplanung, Begleitforschung sichtbar gewordenen Grenzen bisheriger Theoriekonzepte;
- (d) die mit dem Ende der Bildungsreform einhergehende Selbstreflexion der disziplinären Theorieentwicklung, die u. a. zu einer Rethematisierung der historisch-hermeneutischen Traditionsstränge pädagogischer Theoriebildung geführt hat;

- (e) schließlich die starke Zunahme von Sinn- und Motivationsproblemen, Identitätssuche und Wertunsicherheit, Abkehr von den Normen und Lebensplänen der Elterngeneration, die sowohl zu ihrer analytischen Durchdringung wie zu ihrer pädagogischen Bewältigung auf Forschungsmethoden und Konzepte hermeneutischer Theoriebildung verweisen.

Für die zurückliegenden 10 Jahre läßt sich feststellen, daß sich sowohl die Argumente in der Kritik an der konventionellen empirischen Sozialforschung gewandelt haben wie auch parallel dazu sich die Motivations- und Problemhorizonte der Auseinandersetzung mit Fragen interpretativer Theoriebildung verändert haben. Setzt man die Chronologie der neueren Kritik mit dem Positivismusstreit an, so war die Kritik zunächst durch wissenschaftspolitische und erkenntnistheoretische Argumente bestimmt. Parallel dazu war die Zuwendung und Auseinandersetzung mit hermeneutischer Theoriebildung vornehmlich von Fragen zum Verhältnis von Wissenschaft und Gesellschaft, Theorie und Verwendungszusammenhang, Erkenntnis und Interesse geleitet. So bedeutsam dieser Zusammenhang war und ist, außer auf die Wahl von Problemstellungen blieben die Argumente ohne erkennbaren Einfluß auf die Forschungspraxis. Begreiflicherweise, waren doch damit allenfalls die Eckpfeiler eines Kontrastprogramms zur Reduktion von Wissenschaft auf Hypothesenprüfung formuliert, nicht aber schon eine methodische Alternative zur quantitativen empirischen Forschung geschaffen. Additive Synthesen zwischen herkömmlicher empirischer Sozialforschung und einer ideologiekritisch sich verstehenden Interpretation ihrer Ergebnisse waren die Folge und prägten aller methodologischen Unverträglichkeiten zum Trotz das Programm kritischer Erziehungswissenschaft (vgl. FEUERSTEIN 1973).

Das zugrundeliegende Problem blieb ungelöst, wie nämlich eine objektiv-sinnverstehende Analyse sozialer Wirklichkeit möglich ist, für die das Modell der Psychoanalyse lediglich ein Beispiel innerhalb eines spezifischen Anwendungszusammenhangs wäre (HABERMAS 1967). Die damit verknüpften Fragen nach dem Verhältnis von Verstehen und Erklären, nach der sozialen Konstitution und faktischen Genese von Sinnzuweisungen bzw. nach den grundlagentheoretischen Annahmen einer kritischen Hermeneutik wie nach den forschungsmethodischen Konsequenzen dieser Annahmen haben in mehreren Varianten und verschiedenen Kontexten die wissenschaftstheoretische Diskussion bis in jüngste Zeit stark bestimmt (vgl. u. a. APEL u. a. 1978; APEL 1979; RITSERT 1977). Freilich, so sehr sich diese Fragen in der allgemeinen Theoriediskussion als Motor und Integrationsschlüssel der Auseinandersetzung mit verschiedensten Ansätzen und Theoriesträngen erwiesen, sie führten dazu, daß die Diskussion um Probleme interpretativer Theoriebildung zunächst auf einer wissenschaftstheoretischen Ebene verblieb.

Auch ein zweiter Schub von Kritik blieb zunächst ohne unmittelbaren Einfluß auf die empirische Forschungspraxis. Zu Beginn der siebziger Jahre erschien eine Reihe von Arbeiten, die die theoretischen und praktischen Voraussetzungen der gebräuchlichsten Methoden empirischer Sozialforschung einer kritischen Analyse unterzogen und zumindest perspektivisch Alternativen zeichneten (vgl. u. a. CICOUREL 1970; BERGER 1972, 1974; KREPPNER 1975). Erst die zeitlich parallel dazu verlaufende Rezeption und Dokumentation von Arbeiten aus dem Umkreis des Symbolischen Interaktionismus und der Ethnomethodologie vermochte entsprechende Postulate zu verdichten und durch Aufweis verschiedener methodischer Zugriffe für eine Analyse von Handlungsregeln und Deutungsschemata auf eine forschungspraktisch relevante Ebene zu heben (vgl. SCHÜTZE u. a. 1973; STEINER 1973; KALLMEYER/SCHÜTZE 1976).



Vermittelt über die grundlagentheoretischen Arbeiten zur sozialen Interaktion konnte dabei eine weitergehendere Auseinandersetzung mit einzelnen Verfahren konventioneller empirischer Sozialforschung unterlaufen werden: Denn insoweit jene Verfahren an der über Interpretationsprozesse der Handelnden organisierten Erzeugung sozialer resp. gesellschaftlicher Tatsachen vorbeigehen, verfehlen sie die Voraussetzungen, unter denen eine angemessene Beschreibung und Erklärung sozialer Tatsachen gemäß der Konstitutionsannahmen des Symbolischen Interaktionismus möglich ist. Über Studien zur Analyse von Bedeutungszuschreibungen in Interaktionszusammenhängen wie der richterlichen Vernehmung, der medizinischen Diagnose, der Leistungsgruppeneinteilung von Schulkindern, dem Verfahren der Anerkennung von Kriegsdienstverweigerern, kommt es zum Aufbau einer forschungspraktisch orientierten Diskussion um Struktur und Leistung einzelner qualitativer Methoden der Datengewinnung und Datenauswertung. Zentrale Fragestellungen bilden die Rollenbeziehungen in Interviewsituationen, die in Abhängigkeit zu bestimmten Formen des Interviews zu gewinnende Tiefen- bzw. Bedeutungsschicht von Aussagen, sog. Basisregeln und praktische Idealisierungen in natürlichen Gesprächssituationen, die durch vorgängige Äußerungen bedingte Rede und die sich daraus entwickelnden Gesprächs- resp. Entscheidungsergebnisse (Konversationsanalyse), die formale Struktur von Erzählungen und Berichten, die Eignung von Interviews zur Analyse der tatsächlichen Bedeutung von Handlungen und Ereignissen sowie Probleme der Typenbildung fallspezifischer Analysen (vgl. AG BIELEFELDER SOZIOLOGEN 1976; HOFFMANN-RIEM u. a. 1978; SOEFFNER 1979).

Dabei erreicht die Diskussion um qualitative Erhebungs- und Auswertungsverfahren einen vergleichsweise hohen Differenzierungsgrad und eine für andere Problemstellungen übertragbare Prägnanz.

Mit der Entstehung einer forschungspraktischen Alternative zur konventionellen empirischen Sozialforschung trat die wissenschaftstheoretische Diskussion in den Hintergrund. Die Auseinandersetzung mit Problemen interpretativer Theoriebildung erfolgt nicht mehr primär aus dem Horizont Verstehen versus Erklären, Hermeneutik versus Falsifikation, Wertneutralität versus emanzipatorisches Erkenntnisinteresse, sondern über den Rahmen, der durch die Diskussion qualitativer Erhebungsmethoden und Analyseverfahren, entsprechende Forschungsarbeiten und ihnen affine Fragestellungen mittlerweile geschaffen wurde.

Für die Adaption und Weiterführung dieser Methodendiskussion in der Erziehungswissenschaft, die ab etwa 1977 einsetzt – s. u. a. Bericht über die Sektion Bildung und Erziehung in der Dt. Gesellschaft für Soziologie in SCHÖN/HURRELMANN 1979 –, dürfte die Diskussion um die Aktions- bzw. Handlungsforschung eine wegbereitende Rolle gespielt haben. Anfang der siebziger Jahre für Reformvorhaben wiederentdeckt, begründete sie sich über Leistungsdefizite konventioneller empirischer Forschung bei der Reorganisation und Neugestaltung institutioneller Strukturen. Im Unterschied zu früheren Kritiken dominieren dabei erstmals pragmatische Argumente: Konventionelle empirische Forschung, so die Leitlinie der Argumentation, setzt für die Gewinnung valider und reliabler Erkenntnisse die Konstanz dessen voraus, was im Zuge einer Verbesserung bestehender Praxis Gegenstand und Aufgabe der Forschung ist: die Veränderung von Handlungs- und Deutungsmustern und der sie stützenden institutionellen Rahmenbedingungen. Die Aufgabenstellung favorisiert qualitative Forschungsmethoden wie offenes Interview und teilnehmende Beobachtung für die Datenerhebung, diskursive Verfahren bei der Veränderung von Deutungsmustern sowie Formen einer gesprächsweisenden Sicherung erreichter Ergebnisse bei der Kontrolle und Überprüfung des Prozesses der Veränderung (kommunikative Validierung). Als ein gravierendes Problem erweist sich dabei die Frage, wie aus den überaus verschiedenartigen und zu verschiedenen Zeitpunkten gewonnenen Daten über den Veränderungsprozeß kohärente Theorie erwachsen kann. Denn während im Vollzug des Forschungsprozesses, bedingt durch die Übernahme der praktischen Ziele der Veränderung, die eingesetzten Verfahren und gewonnenen

Daten primär dazu dienen, die informativen und konsensuellen Voraussetzungen für den nächsten Schritt bei der Erreichung von Zielen zu erzeugen, von Zielen, die ihrerseits erst im Vollzug des Veränderungsprozesses spezifiziert werden können, setzt Theoriebildung üblicherweise voraus, daß sich Gegenstand und Ziel bzw. Fragestellung der Untersuchung zum Zeitpunkt der Untersuchung nicht mehr verändern. Kann Aktionsforschung von dieser Voraussetzung aufgrund ihrer Aufgabenstellung nicht ausgehen, lassen sich aber Verfahren und Analyseformen andererseits nur über einen zumindest tentativen Vorgriff auf den Objektbereich begründen, so ergibt sich als Konsequenz, daß der Vorgriff und die Datengewinnung so flexibel anzulegen sind, daß sie einerseits mögliche Entwicklungen nicht festschreiben, gleichwohl Formen der Analyse und Interpretation zulassen, die den gesamten Prozeß der Veränderung in seiner Struktur angemessen zu begreifen erlauben.

Wie ein solches Konzept einer theorieproduzierenden Empirie vorzustellen ist, wird zum Angelpunkt der Zuwendung und Auseinandersetzung mit einzelnen qualitativen Methoden der Datengewinnung, Interpretationsverfahren und Ansätzen hermeneutischer Theoriebildung. Bezeichnenderweise richtet sich dabei das Interesse zunächst weniger auf Analyseverfahren, die im Umkreis der sozialwissenschaftlichen Diskussion um interpretative Forschung im Vordergrund stehen, sondern auf Verfahren und Konzepte zur Analyse geschichtlicher und biographischer Entwicklungen. Zum einen wohl deshalb, weil Verfahren wie die Konversationsanalyse sehr eng umgrenzte Einheiten sozialer Interaktion beleuchten, die die in Frage stehenden Prozesse allenfalls schlaglichtartig thematisieren, zum anderen wohl insbesondere auch deshalb, weil jene Verfahren auf die Erfassung interaktionsleitender Regeln, nicht aber auf deren Veränderung gerichtet sind, damit Entwicklungsprozesse aussperren, an denen Aktionsforschung gerade interessiert ist, oder diese nur als in der Zeit sich verändernde Formationen erfassen (vgl. zur Entwicklung von Aktionsforschung MOSER 1980; GRUSCHKA u. a. 1981; KORDS 1982).

Ein dritter Schub der Kritik und der Zuwendung zu interpretativer Theoriebildung setzt gegen Ende der siebziger Jahre ein. Ausgangspunkt ist dabei weder ein konkurrierendes Forschungsparadigma noch eine spezifische Aufgabenstellung, sondern die Tatsache, daß die Leistung herkömmlicher empirischer Forschung in vielen Bereichen nicht den an sie gestellten Erwartungen entspricht. Erklärungs- und Prognoseleistungen würden, so die Kritik, trotz immer aufwendigerer Untersuchungen insgesamt eher enttäuschend ausfallen; das erwartete Steuerungswissen bleibe aus, mit ihm die Einlösung des praktischen Anspruchs, unter dem die Methodologie empirischer Sozialforschung adaptiert wurde. Vielfach würden Hypothesen und Untersuchungsergebnisse entweder nur noch das common-sense-Wissen der Theoretiker abbilden oder, vermittelt über vorgängige Theoriebildung, so spezialisiert ausfallen, daß sie ihre aufklärende Handlungsrelevanz für den Praktiker verlieren. Die Entwicklung empirischer Forschungspraxis in der Erziehungswissenschaft habe dazu geführt, daß sie ihren Status als eine Erfahrungen kontrollierende und überprüfende Instanz weitgehend eingebüßt habe und sich damit zugleich immer weiter von den Interessen- und Bedarfslagen ihrer Adressaten entfernt habe (vgl. u. a. VON HENTIG 1977; GIESECKE 1982; WELLENDORF 1982).

Als Gründe für die geringe praktische Relevanz empirischer Forschung werden dabei angeführt:

- die mangelnde Exploration des Untersuchungsfeldes im Vorfeld der Hypothesenprüfung (vgl. u. a. HURRELMANN 1982; GERDES 1979),
- die idealisierten und überzogenen Anforderungen an die Gewinnung und Überprüfung gesetzesförmiger Annahmen über Wirkungszusammenhänge (vgl. KÖNIG 1982),
- die methodologischen Grundlagen konventioneller empirischer Forschung.

Parallel zu den genannten Gründen formieren sich die daraus gezogenen Konsequenzen und das Interesse an qualitativer Forschung. Sofern der Grund für die mangelnde Ergiebigkeit empirischer Untersuchungen in der Wahl von Hypothesen gesehen wird, gilt das Interesse an qualitativer Forschungsmethodik der Frage, welche Verfahren sich für eine Exploration bestimmter Untersuchungsfelder eignen und welche Formen der forschungsökonomischen Gewinnung erklärungs-trächtiger Annahmen sich anbieten. Gravierende Konsequenzen ergeben sich aus der Zurückführung der Leistungsdefizite empirischer Forschung auf methodologische Postulate. Ist handlungsrelevante Theoriebildung nur möglich, wenn Ansprüche an die Reichweite von Annahmen über Wirkungszusammenhänge und den Exaktheitsgrad ihrer Überprüfung soweit zurückgenommen werden, daß sie dem Interesse an der besseren Bewältigung häufig auftretender Problem- und Entscheidungssituationen entgegenkommen (KÖNIG 1982), erhalten qualitative Verfahren erstens die Aufgabe, solche Problem- und Entscheidungssituationen systematisch auszumachen, zweitens die Aufgabe, die Struktur solcher Situationen angemessen zu beschreiben, sowie drittens die Aufgabe, alternative Formen der Situationsbewältigung zu ermitteln und in ihrer Eignung für bestimmte Klientel zu überprüfen. Neben der Verwendung von Forschungsmethoden wie offenes Interview, teilnehmende Beobachtung, ggf. filmische Dokumentation werden damit Formen und Verfahren interpretativer Analyse erforderlich.

Eine dritte, radikalere Konsequenz ergibt sich aus der Zurückführung der Leistungsdefizite auf die verhaltenstheoretischen Varianten konventioneller empirischer Forschung. Da konventionelle empirische Forschung danach unter Mißachtung der situativen, sozialen und gesellschaftlichen Komplexität von Handeln gleichsam im Blindversuch nach gesetzesförmigen Regelmäßigkeiten strebt, die sich aufgrund der Verschiedenheit und des Wandels von Handlungsbedingungen wie der Möglichkeit zu situations-reflexiv begründetem Entscheiden nicht finden lassen, erscheint es zweckmäßig, dort noch einmal anzusetzen, wo die realistische Wende die hermeneutisch-pragmatische Theoriebildung meinte hinter sich lassen zu können.

Diese allgemeinen Kritiken an Form und Leistung empirischer Forschung werden gestützt durch die Entwicklung von Problemstellungen in einzelnen Forschungsbereichen. Für die Sozialisationsforschung beispielsweise läßt sich seit Mitte der siebziger Jahre die Tendenz feststellen, weitere Aufschlüsse über Einfluß und Stellenwert schulischer, familiärer, betrieblicher Strukturen auf die kognitive und psychosoziale Entwicklung über eine räumliche und zeitliche Vergrößerung der Untersuchungseinheiten zu gewinnen. In synchronischer Hinsicht wird versucht, die gesamte soziale Umwelt im Sinne einer sozialökologischen Sozialisationsforschung miteinzubeziehen (vgl. WALTER 1975; BRONFENBRENNER 1981). In diachronischer Perspektive wird der Lebenslauf zum Bezugsrahmen von Analysen, wobei vor allem die Übergänge zwischen einzelnen Lebensphasen in das Blickfeldzentrum rücken (vgl. HURRELMANN 1976). Analoge Entwicklungstendenzen finden sich im Bereich der Entwicklungspsychologie (vgl. BALTES 1979). Zumindest für eine Exploration der dabei je in Frage kommenden Faktoren und ihres Stellenwertes werden qualitative Methoden der Datenerhebung zu einem unverzichtbaren Forschungsinstrument. Soweit dabei der innere Zusammenhang feststellbarer Abhängigkeiten zwischen institutionellen Rahmenbedingungen und ihren Sozialisationswirkungen zu erklären versucht wird und die soziale Konstitution von Sozialisationswirkungen zum Fokus der Analyse wird, ergeben sich methodische und methodologische Anforderungen, die die Genauigkeit und Tiefenschärfe herkömmlicher empirischer Forschung übersteigen

(vgl. KREPPNER 1975). Sie werden zum Anlaß und Ausgangspunkt einer objektiv-sinnverstehenden Methodologie für die Analyse und Interpretation sozialer Interaktion (OEVERMANN u. a. 1976, 1979b; OEVERMANN 1979a).

Eine vergleichbare Funktion für die Zuwendung und Auseinandersetzung mit interpretativer Theoriebildung besitzt die in verschiedenen Forschungsfeldern virulente Frage einer Integration gesellschaftstheoretischer, interaktionstheoretischer und persönlichkeits-theoretischer Aspekte. Welche Bedeutung und Funktion gesellschaftliche Strukturen für die Konstanz und Veränderung institutioneller Interaktion und darüber auf die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen besitzen, wird zum Anlaß einer breit gefächerten methodologischen Diskussion (vgl. HONDRICH/MATTHES 1978; HURRELMANN 1977; ULICH 1976) wie zum Ausgangspunkt einer Reihe erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Forschungsstränge.

Im erziehungswissenschaftlichen Bereich wird diese Problematik zum Ausgangspunkt für die Zuwendung zu biographischen Berichten und Erzählungen (vgl. u. a. BAACKE/SCHULZE 1979, S. 7f.), im soziologischen Bereich u. a. für Untersuchungen der Struktur des Alltagsbewußtseins (vgl. LEITHÄUSER u. a. 1977; LEITHÄUSER/VOLMERG 1979), im Bereich der Berufs- und Arbeitsmarktforschung zum Ausgangspunkt der Einbeziehung entwicklungspsychologischer und persönlichkeits-theoretischer Konzepte (vgl. u. a. MER-TENS/KAISER 1981; LEMPERT 1982; FEUERSTEIN 1981).

Während im Kontext biographischer Forschung die retrospektiv vorgenommenen Bedeutungszuweisung und die Frage nach dem exemplarischen Wert solcher Berichte als ein zentrales methodologisches Problem erscheint, steht in den beiden anderen genannten Bereichen die Frage im Vordergrund, wie aus stimulierten Urteilen zu einzelnen Lebensbereichen Rückschlüsse auf strukturell verankerte Barrieren der Persönlichkeitsentwicklung und der Kompetenzentfaltung gewonnen werden können. So unterschiedlich die Probleme in den jeweiligen Theoriekonzepten sind, gemeinsam ist die für erforderlich erachtete Öffnung gegenüber qualitativen Forschungsmethoden und Ansätzen interpretativer Theoriebildung.

Eine breite Zuwendung zu qualitativer Forschungsmethodologie läßt sich seit Mitte der siebziger Jahre ebenfalls für die Unterrichtsforschung verzeichnen. Ausgangspunkte bilden die unbefriedigenden Ergebnisse konventioneller Lehr-Lern-Forschung, teils die Widerständigkeit des Klassenraums gegenüber Lehrplanreformen und pädagogischen Postulaten, die bisherige Praxisferne didaktische Theoriebildung, die Zuwendung zu unterrichtlichem Alltagshandeln wie das Interesse an handlungsleitenden Situations- und Verhaltensbeurteilungen von Lehrern. Unter Rückgriff auf Kognitionspsychologie und analytische Handlungstheorie (vgl. HOFER 1981), Symbolischen Interaktionismus, Ethnomethodologie und Aktionsforschung (vgl. u. a. TERHART 1978; LOSER 1979) ist das Spektrum der favorisierten Erhebungs- und Analyseverfahren außerordentlich reichhaltig. Es erstreckt sich von offenen und halbstrukturierten Interviews, teilnehmender Beobachtung und Videoaufzeichnung über Formen des retrospektiven Berichts bis hin zur Entwicklung neuer Verfahren wie der sog. Struktur-lege-Technik zum Zwecke der Analyse subjektiver Theorien von Lehrern (vgl. WAHL 1981; TREIBER/GROEBEN 1982). Überaus unterschiedlich ist auch die Funktion der über diese Verfahren gewonnenen Daten wie die Formen interpretativer Analyse. Teils dienen Interviewdaten lediglich zur Exploration des Forschungsfeldes, teils zusammen mit teilnehmender Beobachtung und Videoaufzeichnungen zur Ermittlung subjektiv valider Handlungsbeschreibungen und

daran geknüpfter Situationseinschätzungen und Folgenerwartungen, teils einfach als dokumentarische Grundlage für die Analyse handlungsleitender Deutungs- und Rechtfertigungsmuster. Parallel dazu beschränkt sich die „interpretative Analyse“ teilweise auf die Stimulation von Aussagen über Kontextbedingungen von Handlungsweisen, die dann als subjektive Erklärungshypothese formuliert und konventionell überprüft werden. Teils erfolgt sie im Sinne von Konversations- und Diskursanalyse, teilweise nach dem Muster einer inhaltsanalytischen Auswertung von Interviewtexten. Entsprechend unterschiedlich sind die in methodologischer Hinsicht diskutierten Probleme. Sie reichen von der Frage, wie die in Terms sinngeliteten Handelns formulierten Aussagen von Lehrern in Hypothesen übersetzt werden können, die sich nach dem herkömmlichen Muster überprüfen lassen, bis hin zu der Frage nach den sprachtheoretischen Grundlagen für einen Vergleich des Sinns von Aussagen im Zuge einer qualitativen Inhaltsanalyse.

Ein demgegenüber völlig anderer Kontext der Zuwendung und Auseinandersetzung mit Fragen hermeneutischer Theoriebildung ist in den letzten Jahren durch die wachsende Zahl derer entstanden, für die Sinnentleerung, Perspektivlosigkeit und Motivationsverlust, Wertunsicherheit und Identitätssuche psychosoziale Schlüsselprobleme bilden. Virulent besonders bei einer wachsenden Zahl von Schülern (vgl. JUNG/MARTIN 1981; MARTIN 1981; NUNNER-WINKLER 1981), bei verschiedensten jugendlichen Gruppierungen (vgl. SCHÄFERS 1980), Studenten, Arbeitslosen (BRAUN/WEIDACHER 1976; WACKER 1978; WILHELM-REIS 1980), sind die Artikulationsformen dieser Probleme überaus verschieden, jedoch nicht ohne einen gemeinsamen perspektivischen Kern. Stenogrammartig auf einen Nenner gebracht, gleichen Lebensgefühl und Deutungsmuster dieser Gruppen in vielem der poststrukturalistischen Analyse einer entsubjektivierten Lebenswelt.

Soweit es um die Exploration solcher Probleme geht, mag es sich von selbst verstehen, auf qualitative Forschungsmethoden zurückzugreifen. Besondere methodologische Schwierigkeiten tauchen dabei bereits dadurch auf, daß die Explikation der Probleme auf seiten der Subjekte häufig eingeschränkt ist oder auf einer Symbolebene liegt, die ihrerseits erst der Übersetzung bedarf, um sie als Datum zugänglich zu machen. Halten sich die damit im Zusammenhang stehenden Fragen noch im Bereich dessen auf, was im Umkreis der Diskussion um Fremdverstehen und Tiefenhermeneutik thematisiert ist, so scheint die praktisch-pädagogische Bewältigung solcher Probleme diese Ansätze zu überfordern. Denn da sie ihrerseits keine Antworten auf Sinnprobleme entlassen, sondern allenfalls ihre soziale Genese und die darin involvierten Probleme zu klären gestatten, bleiben diese Ansätze im diagnostischen Vorfeld einer praktischen, d.h. auf eine aktive Bewältigung durch die Subjekte gerichteten Hermeneutik. Für ein mäeutisches, identitätsermöglichendes Verstehen scheint es erforderlich, statt auf identische Bedeutungsregeln und Sinnschemata gerade auf das zu achten, was an Nichtidentischem zum Ausdruck kommt, in konventionelle Sinnschemata sich nicht einfügt, unbestimmte Möglichkeiten der subjektiven Bewältigung von Problemen signalisiert. Parallel dazu richtet sich das methodologische Interesse auf die Erfassung von Unschärferelationen, in denen vermittels Sprache ein subjektiv Bedeutsames nach außen transformiert wird, auf die Erzeugung von Verstehen in Abhängigkeit zur interpretativen Kapazität von Subjekten.

### 3. Themenschwerpunkte und Zielstellungen des Symposions

Bereits die knappe Skizzierung der aufgeführten Kontexte der Zuwendung und Auseinandersetzung mit qualitativer Forschungsmethodik, Formen und Ansätzen interpretativer Theoriebildung, dürfte deutlich machen, daß das Spektrum der Fragen, Probleme und Interessen in diesem Bereich gegenwärtig außerordentlich heterogen ist. Ergänzt man die genannten Kontexte auch nur um die hier nicht weiter berücksichtigte wissenschaftstheoretische Diskussion um Verstehen und Erklären im Bereich von Handlungstheorie oder der Geschichte der Pädagogik (vgl. LENHARDT 1977; HERRMANN 1978; KOSELLECK/MOMMSEN/RÜSEN 1977; IGGERS 1978), so erhält die Thematik eine fast schon überkomplexe Struktur, in der eine fruchtbare Verständigung kaum mehr möglich erscheint. Gleichwohl ist sie gerade gegenwärtig zweckmäßig und erforderlich: Denn während einerseits durch die Komplexität einzelner fach- bzw. forschungsfeldspezifischer Diskussionsstränge die Entwicklung qualitativer Erhebungs- und Analyseverfahren zügig voranschreitet, droht die fehlende Kommunikation über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu falschen Vereinnahmungen und Entgegensetzungen, mißverständlichen Ansprüchen und Abgrenzungen zu führen, unter denen schließlich Unterschiede zur Tradition hermeneutischer Theoriebildung in der Erziehungswissenschaft eingeegnet werden wie auch das in ihr enthaltene Lernpotential verspielt werden könnte. Ziel des Symposions sollte es deshalb sein, vor allem zu einer Vergewisserung und Verständigung über die methodologischen und forschungsmethodischen Grundlagen interpretativer Theoriebildung zu gelangen, bei der die hermeneutisch-pragmatische Tradition erziehungswissenschaftlicher Theorie systematisch Berücksichtigung finden sollte.

Mit Blick auf die verschiedenen Theoriefelder, in denen Verfahren, Formen und Ansätze qualitativer Forschung gegenwärtig praktisch erprobt und entwickelt werden, erschien es zweckmäßig, den Zugang für eine entsprechende Diskussion bei den je verwendeten Erhebungs- und Analyseverfahren zu suchen. Als leitende Perspektive für diesen ersten Schritt waren folgende Fragen anvisiert: a) Wie wird qualitative Forschung in einzelnen Bereichen realisiert, welche Verfahren kommen zum Zuge, welche gegenstands- bzw. bereichsspezifischen Probleme führen zu bestimmten methodischen und methodologischen Abgrenzungen und Optionen? b) Inwieweit lassen sich Methoden und Ansprüche interpretativer Theoriebildung in einzelnen Bereichen auf andere Bereiche übertragen?

Die Fragestellungen ließen erwarten, daß man über eine vergleichende Sichtung verwendeter Verfahren und ihrer Probleme zu einer genaueren Einschätzung ihrer Leistung und Funktion gelangen kann, die für die Anlage künftiger Forschungsprojekte zu nutzen wäre.

Mit dieser Diskussion grundlegender Annahmen und Aufgaben, die die Verwendung qualitativer Erhebungs- und Analyseverfahren motivieren, sollte zugleich eine Gesprächsbasis für einen zweiten Abschnitt geschaffen werden, in dem die gegenwärtigen Forschungsbemühungen mit der Tradition hermeneutisch-geisteswissenschaftlicher Theoriebildung kritisch verglichen werden sollten. Als leitende Fragestellungen dienten:

- Wie grenzen sich Ansätze qualitativer Forschung gegenüber der hermeneutisch-pragmatischen Pädagogik ab, bzw. welche Gesichtspunkte werden von jener aufgenommen?
- Wie läßt sich qualitative Forschung im Rahmen des sozialwissenschaftlichen Methodenstreits begründend situieren, bzw. welche Gründe und Anlässe, Entwicklungen favorisieren ihren Zugriff?

Unter Bezug auf die Ergebnisse dieser beiden thematischen Hauptabschnitte des Symposions sollte in einem dritten Schritt der Frage nachgegangen werden, ob und ggf. welche methodologischen Standards qualitativer Forschung Konsens finden und welche Konsequenzen sich damit in forschungslogischer und forschungspragmatischer Hinsicht für erziehungswissenschaftliche Theoriebildung ergeben<sup>1</sup>.

### *Literatur*

- APEL, K. O./MANNINEN, J./TOUMELA, R. (Hrsg.): Neue Versuche über Erklären und Verstehen. Frankfurt/M. 1978.
- APEL, K. O.: Die Erklären-Verstehen-Kontroverse in transzendental-pragmatischer Sicht. Frankfurt/M. 1979.
- AG BIELEFELDER SOZIOLOGEN: Kommunikative Sozialforschung. München 1976.
- BAACKE, D./SCHULZE, TH. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.
- BALTES, P. B. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart 1979.
- BERGER, H.: Erfahrung und Gesellschaftsform. Methodologische Probleme wissenschaftlicher Beobachtung. Stuttgart usw. 1972.
- BERGER, H.: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit. Frankfurt/M. 1974.
- BRAUN, F./WEIDACHER, A.: Materialien zur Arbeitslosigkeit und Berufsnot Jugendlicher. München 1976.
- BRONFENBRENNER, U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981.
- CICOUREL, A. C.: Methode und Messung in der Soziologie. Frankfurt/M. 1970.
- FEUERSTEIN, TH.: Humanisierung der Arbeit und berufliche Bildung. Verf. Ms. Februar 1981.
- FEUERSTEIN, TH.: Emanzipation und Rationalität einer kritischen Erziehungswissenschaft. München 1973.
- GERDES, K. (Hrsg.): Explorative Sozialforschung. Stuttgart 1979.
- GIESECKE, H.: Lob des Zwischenhandelns – Überlegungen zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S.218–233.
- GRUSCHKA, A./DI CHIO, V./SCHLICHT, H. J.: Lernbiographien von Kollegschülern. Durchführungsverfahren und erste Ergebnisse. Poly. Ms. Münster 1981.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1968.
- HENTIG, H. v.: Erkennen durch Handeln. In: FLITNER, A./HERRMANN, U. (Hrsg.): Universität heute – wem dient sie, wer steuert sie? München 1977.
- HERRMANN, U.: Pädagogik und geschichtliches Denken. In: HERRMANN, U./RUPRECHT, H./THIERSCH, H.: Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft. München 1978, S. 173–238.
- HOFFER, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. Beiträge zu einer Handlungstheorie des Unterrichtens. München usw. 1981.
- HOFFMANN-RIEM, W./ROTTLEUTHNER, H./SCHÜTZE, F./ZIELECKE, A.: Interaktion vor Gericht. Baden-Baden 1978.
- HONDRICH, K. O./MATTHES, J. (Hrsg.): Theorienvergleich in den Sozialwissenschaften. Darmstadt/Neuwied 1978.
- HURRELMANN, K.: Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976.
- HURRELMANN, K.: Kritische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung. In: b:e 10 (1977), H. 4, S. 56–62.
- HURRELMANN, K. u. a.: Schülerlaufbahnen. Forschungsbericht Universität Bielefeld 1981.
- IGGERS, G. G.: Neue Geschichtswissenschaft. München 1978.
- JUNG, M./MARTIN, L. R. (Hrsg.): Brennpunkte der Bildungs- und Erziehungsberatung in der Schule. Stuttgart 1981.
- KALLMEYER, W./SCHÜTZE, F.: Konversationsanalyse. In: Studium der Linguistik (1976), H. 1. S. 1–28.

1 Besonderer Dank für die Vorbereitung und Durchführung des Symposions gilt Herrn HURRELMANN und Herrn KÖNIG, die die Moderation der genannten Themengruppen übernahmen.

- KÖNIG, E.: Aufgaben und Probleme handlungsleitender Erziehungswissenschaft. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S. 80–103.
- KORDES, H.: Der Übergang von quantitativer zu qualitativer Sozialforschung am Beispiel des Verhältnisses von Test und pädagogischer Diagnostik. In: MOSER, H./ZEDLER, P. (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen 1982 (im Druck).
- KOSSELLECK, R./MOMMSEN, W. J./RÜSEN, J.: Theorie und Geschichte. Bd. 1. München 1977.
- KREPPNER, K.: Zur Problematik des Messens in den Sozialwissenschaften. Stuttgart 1975.
- LEITHÄUSER, TH./VOLMERG, B./SALJE, G./VOLMERG, U./WUTKA, B.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt/M. 1977.
- LEITHÄUSER, TH./VOLMERG, B.: Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt/M. 1979.
- LEMPERT, W.: Zur Analyse der Berufserziehung und der beruflichen Sozialisation. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S. 53–64.
- LENHART, V. (Hrsg.): Historische Pädagogik. Wiesbaden 1977.
- LEPENIES, W.: Melancholie und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1969.
- LOSER, F.: Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung. München 1979.
- MARTIN, L. R.: Schulberatung – Anlässe, Aufgaben, Methodenkonzeption. Stuttgart 1981.
- MERTENS, D./KAISER, M.: Rigidität und Flexibilität. Ein Plädoyer für eine persönlichkeitsorientierte Flexibilitätssforschung. In: MittAB 2/81, S. 71–80.
- MOSER, H.: Sozialforschung als Aktionsforschung. Fernstudientext der Fernuniversität Hagen. Hagen 1980.
- MOSER, H.: Zur methodologischen Problematik der Aktionsforschung. In: MOSER, H./ZEDLER, P. (Hrsg.): Aspekte einer qualitativen Methodologie. Opladen 1982 (im Druck).
- NUNNER-WINKLER, G.: Berufsfindung und Sinnstiftung. In: KZfSS 33 (1981), S. 115–131.
- OEVERMANN, U. u. a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: AUWARTER, M. u. a. (Hrsg.): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/M. 1976, S. 371–403.
- OEVERMANN, U.: Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse. In: KZfSS, Sonderheft 21, 1979, S. 143–168. (a)
- OEVERMANN, U./ALLERT, T./KONAU, E./KRAMBECK, J.: Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979, S. 352–433. (b)
- RITSERT, J. (Hrsg.): Gründe und Ursachen gesellschaftlichen Handelns. Frankfurt/M. 1975.
- SCHÄPFERS, B. (Hrsg.): Jugend in der Gegenwartsgesellschaft. Sonderheft 2 der Zeitschrift Gegenwartskunde. Opladen 1980.
- SCHÖN, B./HURRELMANN, K. (Hrsg.): Schulalltag und Empirie. Weinheim/Basel 1979.
- SCHÜTZE, F.: Strategische Interaktion im Verwaltungsgericht – eine soziolinguistische Analyse zum Kommunikationsverlauf im Verfahren zur Anerkennung als Wehrdienstverweigerer. In: HOFFMANN-RIEM, W./ROTTLEUTHNER, H./SCHÜTZE, F./ZIELEKE, A.: Interaktion vor Gericht. Baden-Baden 1978, S. 19–100.
- SCHÜTZE, F.: Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung, dargestellt an einem Projekt zur Erfassung kommunaler Machtstrukturen. In: AG BIELEFELDER SOZIOLOGEN: Kommunikative Sozialforschung. München 1976, S. 159–260.
- SCHÜTZE, F./MEINEFELD, W./SPRINGER, W./WEYMANN, A.: Grundlagentheoretische Voraussetzungen methodisch kontrollierten Fremdverstehens. In: AG BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. II. Reinbek 1973, S. 433–495.
- SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart 1979.
- STEINERT, U. (Hrsg.): Symbolische Interaktion. Stuttgart 1973.
- TERHART, E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Stuttgart 1978.
- TREIBER, B./GROEBEN, N.: Vorarbeiten zu einer reflexiven Sozialtechnologie. In: MOSER, H./ZEDLER, P. (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen 1982 (im Druck).
- ULICH, P.: Pädagogische Interaktion. Weinheim/Basel 1976.
- WACKER, A. (Hrsg.): Vom Schock zum Fatalismus. Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit. Frankfurt/M. 1978.



- WAHL, D.: Methoden zur Erfassung handlungssteuernder Kognitionen von Lehrern. In: HOFER, M. (Hrsg.): Informationsverarbeitung und Entscheidungsverhalten von Lehrern. München usw. 1981, S. 49-77.
- WALTER, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Bd. 3: Sozialökologie – neue Wege in der Sozialisationsforschung. Bad Cannstatt 1975.
- WELLENDORF, F.: Anmerkungen zu einer vergessenen Aufgabe erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S. 196-217.
- WILHELM-REISS, M.: Psychische Veränderungen bei Jugendlichen ohne Arbeit. Weinheim/Basel 1980.

*Anschrift des Autors:*

Dr. Peter Zedler, Kampstiege 1, 4417 Altenberge

## *Übersicht über die Beiträge*

Nachdem im vorangegangenen 1. Teil Gründe für die Aktualität und Vielschichtigkeit des Themas formuliert worden sind, soll im folgenden ein Überblick über die verfaßten Beiträge vermittelt werden. Deren thematische und methodische „Streubreite“ ist beachtlich: Sie reicht von der Erörterung der HUSSERLSCHEN Phänomenologie und ihrer Folgen bis zu Detailproblemen der Evaluationsforschung, von der systematischen Abhandlung über das Thesenpapier bis zum fiktiven Interview mit Herrn DILTHEY (vgl. Anhang). Dies läßt einerseits jeden Versuch einer Systematik zu einem ebenso mühsamen wie risikoreichen Geschäft werden, dokumentiert aber umgekehrt die äußerst vielfältigen theoretischen, theoriegeschichtlichen, forschungsmethodischen und bereichsspezifischen Aspekte der Diskussion um interpretative Verfahren. Das Feld ist (noch?) nicht einheitlich durchstrukturiert, man trifft auf Gegensätzlichkeiten, Variationen, Binnendifferenzierungen, wechselseitige Mißverständnisse und Nebenlinien, wobei die einigende „Front“ gegenüber dem empirisch-analytischen Ansatz „quantitativer“ Sozial- und Erziehungsforschung an Bedeutung verloren hat.

So ist es denn auch nicht verwunderlich, daß sich die Beiträge nicht nahtlos in die ursprünglich geplante inhaltliche Struktur einfügen. Insofern wird eine leicht veränderte Strukturierung zugrundegelegt: Den Anfang bilden die Beiträge zu *methodologischen Einzelproblemen*. Hieran schließen sich diejenigen Arbeiten an, die auf Probleme interpretativer Verfahren in *einzelnen Anwendungsbereichen* eingehen. Am Schluß stehen Beiträge zum *wissenschaftstheoretischen und -geschichtlichen Hintergrund* dieses methodischen Ansatzes. Die gewählten Zuordnungen sind als Kompromisse von unterschiedlicher Qualität zu verstehen.

### 1. Methodologische Einzelprobleme

Der Beitrag von UHLE beschäftigt sich mit der Frage, welche Probleme zur Aufwertung des interpretativen Ansatzes innerhalb der Unterrichtsforschung geführt haben. Die Aufgabenstellung wird allerdings nicht im Sinne einer wissenschaftssoziologischen Dokumentation und Analyse der Wandlungsprozesse innerhalb dieses Bereichs erziehungswissenschaftlicher Forschung angegangen: Vor dem Hintergrund einer ganz bestimmten analytischen Folie will UHLE aufzeigen, „was in den Köpfen von Unterrichtswissenschaftlern vorgeht, die auf bestimmte Entwicklungen reagieren“ (S. 1). Insofern ist es konsequent, wenn der Autor als Materialbasis für eine solche Analyse die inhaltlichen Veränderungen in den Neuausgaben von zwei weithin bekannten Arbeiten aus der Unterrichtsforschung heranzieht: Die Bücher von TAUSCH/TAUSCH (<sup>2</sup>1970, <sup>8</sup>1977) und BACHMAIR (<sup>1</sup>1974, <sup>4</sup>1980), die jeweils eine „völlige“ bzw. „gänzliche“ Überarbeitung erfahren haben, und in denen UHLE eine generelle Tendenz zur Überwindung des ursprünglich anzutreffenden empirisch-analytischen hin zu einem interpretativ-verstehenden Ansatz feststellt.

Um nun aus den „Veränderungen, Weglassungen, Beibehaltungen usw. die Erfahrungs- als Auslegungsprozesse zu konstruieren, die zwischen 1970 und 1977 bzw. 1974 und 1980 stattgefunden haben“ (S. 8), formuliert der Autor fünf „Leitfragen“, die nacheinander auf die erwähnten Arbeiten bzw. Überarbeitungen gerichtet werden. Dieses Unternehmen bildet zwar den Hauptteil des Beitrags, gleichwohl muß hier auf die Details verzichtet werden, um zumindest die zentralen Ergebnisse skizzieren zu können: (1) Hinsichtlich der Frage nach den Wandlungen des *Unterrichtsverständnisses* stellt der Autor fest, daß die ursprünglich vertretene Konzeption von Unterricht als ein kausal strukturierter, qua Anwendung von Forschungsergebnissen zielbezogen zu planender Prozeß der Instruktion und Interaktion aufgegeben wird zugunsten eines eher personalistischen und dialogischen Verständnisses. (2) Hinsichtlich der Veränderungen in der *Begründung für die jeweils verfolgte zentrale Absicht* wird festgestellt, daß das frühere Motiv einer Verwissenschaftlichung von

Alltagspraxis zurücktritt und z. T. sogar umgekehrt wird; bei TAUSCH/TAUSCH sei darüber hinaus eine Art „quasi-lebensphilosophischer“ Duktus zu erkennen: Persönliche Erfahrung werde das Privileg gegenüber wissenschaftlicher Erkenntnisbildung zugesprochen. (3) Auf *wissenschaftstheoretischer Ebene* findet sich eine Öffnung der ursprünglich vertretenen Standards und Methoden empirischer Sozialforschung in Richtung auf interpretative Verfahren – wobei nicht weiter geprüft wird, ob derartige metawissenschaftliche Selbstzuschreibungen auch tatsächlich berechtigt sind. (4) Hinsichtlich der *Argumentationsweise* wird ein Wechsel von dem Bemühen um einen analytisch klaren Stil zu einer Darstellungsform konstatiert, die „mehr um positiv-emotive Zustimmung der Leser zu dem Gesagten“ bemüht ist. (5) Dies alles macht deutlich, daß der *interpretative Ansatz* – wenn auch in unterschiedlicher Form und unterschiedlich weitgehend – in den Erfahrungsbereich von Unterrichtsforschern eingearbeitet worden ist (vgl. zu entsprechenden Entwicklungen auch TERHART 1978; LOSER 1979; MOSER 1981).

Interessanter noch als diese detailliert beschriebenen Tendenzen ist der von UHLE gewählte Ansatz zur *Explikation* des geschilderten Wandlungsprozesses: Er geht aus von den SCHÜTZschen Überlegungen zur Organisation von individuellen Erfahrungsprozessen. Der Modus der Bewältigung von Welt wird als grundsätzlich „konservativ“ bezeichnet; neue, thematisch auferlegte Relevanzen können hier Änderungen bewirken, die allerdings immer an bisher gemachte Erfahrungen anschließbar sein müssen. Diese Aussagen über die je individuellen Modi der Erfahrungsorganisation bzw. -reorganisation überträgt UHLE auf die Ebene der kognitiven Entwicklung eines bestimmten Wissenschaftszweiges, wobei die hier dann feststellbaren Wandlungsprozesse wiederum an den Autoren zweier exemplarisch ausgewählter Arbeiten festgemacht werden: „Bücher als Dokumente der Veränderung von Erfahrung“ (S. 11). Läßt man die Problematik des hierin liegenden Ebenenwechsels einmal beiseite und vergleicht das so entstehende Modell der Wissenschaftsentwicklung mit anderen Konzepten der Theoriedynamik, so ist es weder als linear-kumulativ noch als unzusammenhängend-revolutionär zu bezeichnen, sondern skizziert eine Art „evolutionären“ Prozeß, der innerhalb bestimmter Bandbreiten und ohne tatsächliche Neuanfänge abläuft. Eine primäre, wenn nicht gar alleinige Konzentration auf die Veränderungen „in den Köpfen“ von Wissenschaftlern ist zwar, ausgehend von SCHÜTZ' Überlegungen, konsequent, erfaßt aber doch nur gleichsam den subjektiven Anteil innerhalb eines wissenschaftlichen Wandlungsprozesses. UHLE erwähnt zwar globale Veränderungen kultureller Art (vgl. S. 35 f.), die die Aufwertung interpretativer Forschung begünstigt hätten (z. B. das generelle Interesse an Subjektivität), eine umfassende Analyse der Bedingungen, Auslöser und Verlaufsformen des untersuchten Wandels wäre aber sicherlich breiter anzusetzen (vgl. zu den Bedingungen des Theorienwandels in der Erziehungswissenschaft ZEDLER 1982, S. 270 ff.; zu den Möglichkeiten interpretativer Methoden in der Wissenschaftssoziologie s. LAW 1974).

Während UHLE in seinem Beitrag die wachsende Bedeutung des interpretativen Ansatzes innerhalb eines ganzen *Forschungsbereichs* untersucht, beschäftigt sich TERHART mit einer speziellen *Forschungsmethode* innerhalb dieses Ansatzes: der qualitativen Fallstudie. Gleich zu Beginn weist er darauf hin, daß Fallstudien allerdings weder notwendig qualitativer Natur sein müssen (vgl. etwa psychologische Einzelfallanalyse), noch hinreichend dadurch bestimmt sind, daß sie sich auf nur ein „N“ beziehen: Nicht die Menge der untersuchten Elemente, sondern die Spezifikation ihrer Zusammensetzung, ihre Bearbeitungsweise sowie insbesondere die Bestimmung der Grenzen der analytischen Einheit bilden die zentralen Probleme (vgl. S. 4). TERHART betont die ganzheitliche Vorgehensweise von qualitativen Fallstudien. Auch hier erweist sich die grundlegende hermeneutische Problemkonstellation als unabweisbar: Was „der Fall ist“, wird immer nur deutlich im Blick bzw. Vorgriff auf dasjenige Allgemeine, für das er als Fall steht, wie umgekehrt dieses Allgemeine immer nur am Fall exemplifiziert zu werden vermag.

In einem nächsten Schritt werden die Gründe für das wachsende Interesse an Fallstudien untersucht, wobei hier bildungspolitische Veränderungen benannt werden, auf die die Erziehungswissenschaft mit der Neu-Bestimmung ihres Gegenstandes reagiert hat, weiterhin und hiermit einhergehend das generelle Interesse an neuen Forschungsmethoden sowie schließlich die wachsenden Probleme der Vorbereitung auf pädagogisch-erzieherische Berufe, wobei der Autor hier für eine stärkere Einbeziehung kasuistischer Verfahren plädiert. Im dritten Teil seines Beitrags untersucht TERHART drei Anwendungsschwerpunkte bzw. -formen der qualitativen Einzelfallforschung in der Erziehungswissenschaft: Fallstudien im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von Reformversuchen (vgl. hierzu auch den Beitrag von SIEBER), Fallgeschichten im Rahmen der sog. „narrativen“ Pädagogik, wobei das Erzählen bzw. Erzählenlassen von Geschichten sowohl Forschungsgegenstand, For-

schungsmethode wie auch Material im Rahmen der Ausbildung für pädagogische Berufe sein kann, und schließlich den Bereich der auf Fälle bezogenen pädagogischen Biographik. Hier kritisiert der Autor solche Formen, bei denen die Interpreten von Autobiographien diese „lediglich als illustrierendes Material aus der Welt des ‚subjektiven Faktors‘ (heranziehen), d.h. die Interpretation ihren Gegenstand unter präfixierte geschichts- und/oder gesellschaftsanalytische Kategorien subsumiert“ (S. 23f.). Der abschließende vierte Teil behandelt das Problem der Verallgemeinerbarkeit von fallbezogenen Erkenntnissen, wobei hier zwei Formen von Verallgemeinerung unterschieden werden: eine „horizontale“, bei der von einem N auf möglichst viele andere N geschlossen wird, und eine „vertikale“, bei der von einem N auf einer unteren Analyseebene auf ein anderes N auf einer anderen Analyseebene geschlossen wird. Verallgemeinerbarkeit fallbezogenen Erkenntnis läßt sich somit nicht primär durch Aggregation von Daten, sondern durch Rekonstruktion von Emergenzefekten begründen.

In der Diskussion erwies sich die Frage nach den „Quellen“ und Auswirkungen des auch bei Fallstudien ja vorauszusetzenden Vorverständnisses als bedeutsam; dieses Problem tauchte auch in anderen Zusammenhängen immer wieder auf. Allerdings muß hier berücksichtigt werden, daß nicht eigentlich das Vorliegen eines Vorverständnisses das Problem bildet, sondern vielmehr die Art und Weise des Umgangs mit ihm. Ein weiterer Diskussionspunkt bildete die Frage, inwieweit qualitative Fallstudien und sozialwissenschaftliche Ebenenmodelle tatsächlich wechselweise voneinander profitieren können. (Zur Fallstudienmethode vgl. KENNEDY 1977; ELLIOT 1980; FISCHER 1982.)

Nach der Analyse des Trends zu interpretativen Verfahren in der Unterrichtsforschung (UHLE) und der Diskussion von Problemen und Anwendungsbereichen einer bestimmten „qualitativen“ Forschungsmethode (TERHART) beschäftigt sich RADTKE in seinem Thesenpapier mit Fragen der Interpretation von Interviewtranskripten unter dem Interesse einer Analyse von Deutungs- und Legitimationsformen von Lehrern. Zuvor jedoch stellt er die These auf, daß es der (bildungs-) politische Sinn der Tendenz zu qualitativen Verfahren sein könne, „nun auch den Einzelnen, Lehrer oder Schüler, fester unter das institutionelle Joch zu nehmen durch Zugriff auf bisher dem Verständnis entzogene Bereiche“ (S. 1). Zu diesem – auch an anderen Stellen zu findende Verdacht (vgl. z.B. FUCHS 1980) – muß jedoch zumindest angemerkt werden, daß er sicherlich wegen der verschiedenen Varianten des interpretativen Ansatzes und seiner Methoden differenziert zu prüfen wäre. So global formuliert, erzielt er eine ähnlich problematische „Breitbandwirkung“ wie z. B. der pauschale Gebrauch der „qualitativ“/„quantitativ“-Dichotomie (vgl. hierzu kritisch WILSON 1981).

Die Überlegungen zur Analyse von Interviewtranskripten basieren auf der Annahme, daß die Interpretation ihren Gegenstand nicht vorschnell mit objekttheoretischen Annahmen überformen darf. RADTKE empfiehlt hier die linguistische Pragmatik als einen Theorietyp, der Texte „noch vor dem inhaltlichen Verständnis“ zu strukturieren vermag. Die Pragmatik des Sprechens umfaßt die Regeln der Textproduktion wie des Textverstehens. Bei der Analyse von Interviewtranskriptionen sind nun besonders diejenigen Punkte von Bedeutung, an denen der Sprecher von den mit bestimmten Sprechakten verbundenen Regeln abweicht. Hier muß – in einem mehrstufigen Verfahren – die Interpretation, genauer: die „Decodierung“ (RADTKE) ansetzen, „denn nicht die klaren, eindeutigen Sätze sind für den Interpreten Herausforderung, sondern Doppeldeutigkeiten und Unverständlichkeiten“ (S. 2).

Bei diesen Überlegungen zur Interpretation ist sicherlich zu fragen, ob es die formale Klassifikation von Sprechakten bereits erlaubt, Abweichungen von der Regelbefolgung inhaltlich zureichend zu verstehen. Die objektive Hermeneutik verläßt sich ja deshalb gerade nicht auf die linguistische Pragmatik, um auf dieser Basis dann „Texte“ zu interpretieren, sondern wählt gleichsam den umgekehrten Weg, durch die Oberfläche des Textes hindurch und unter Bezugnahme auf die möglichst ungetrübt einzubringenden Kompetenzen der objektiven Hermeneuten als „natürlicher Sprecher“ auf latente Sinnstrukturen als allgemeinste Möglichkeitsbedingungen von Handeln überhaupt zu schließen (vgl. auch BUDE 1982). In beiden Fällen wird jedoch ein – wenn auch je verschiedener – spezifischer Gegenstand gleichsam durch Vorabannahmen schon konstituiert, auf den die interpretierenden Bemühungen gerichtet sind. Insofern die latenten Sinnstrukturen der objektiven Hermeneutik und die von RADTKE anvisierten Abweichungen des Textproduzenten von der erwartbaren Regelbefolgung einen anderen theoretischen Status haben, resultieren hieraus natürlich auch unterschiedliche Konsequenzen hinsichtlich des Problems der Geltungsbegründung („Validität“) der gewonnenen Interpretationen (vgl. hierzu auch Teil 3).

## 2. Anwendungsbereiche

Die im Vorangegangenen vorgestellte Diskussion von methodologischen und methodischen Einzelfragen ist natürlich nur analytisch von den folgenden Beiträgen zu einzelnen Anwendungsbereichen interpretativer Forschung zu trennen. Dies wird unmittelbar deutlich, wenn man sich die zentrale Problemstellung der Arbeit von SIEBER über „qualitative Evaluationsforschung“ vor Augen führt: Auch hier steht letztlich wiederum die Frage nach den Möglichkeiten der Validierung von Interpretationen im Mittelpunkt (vgl. hierzu auch die allerdings teilweise recht naiv-empiristisch geführte Diskussion um „validity in naturalistic inquiry“ bei DAWSON 1979; GUBA 1981; HUBERMAN/MILES 1982 und LE COMPTE/GOETZ 1982).

SIEBER geht davon aus, daß derzeit die *wissenschaftliche* Diskussion um Evaluationsforschung an Intensität verloren habe, da diese Aufgabe mittlerweile von Politikern, Massenmedien, Wahlkampfstrategien und Staatsinstituten übernommen worden sei (vgl. hierzu auch DRERUP 1982). Das Faktum einer starken politischen Indienstnahme von Begleitforschungsprojekten und deren Resultaten etwa zur Gesamtschule führt der Autor auf die lange Zeit in der Evaluationsforschung dominierende empirisch-analytische Orientierung sowie auf das darin eingeschlossene Wertfreiheitspostulat zurück. Dagegen hätten sich in der angelsächsischen Tradition bereits die handlungsorientierten Begleitforscher als eine „new wave of evaluators“ (STENHOUSE) gewandt und sich am Ziel einer betroffenenorientierten Innovation und Evaluation orientiert. Einem solchen Verständnis von Begleitforschung weiß sich auch das Projekt verpflichtet, über das der Autor berichtet: Es handelt sich um die Evaluation eines Projektes zur Entwicklung und Erprobung von Materialien für den Sozialkundeunterricht für die Sekundarstufe I. Der Ablauf der Auswertung wird im Sinne einer „Evaluation als Sinnkonstitution“ in folgenden vier Schritten vollzogen: (a) Erstellung eines Ereignistextes aus den Interaktionen im Projekt, der als Basis für die Auslegung von Sinnstrukturen dient. (b) Festlegung von deutungsrelevanten Elementen dieses Textes als Schlüsselstellen; dies sind solche Punkte, an denen sich Brüche im Handlungsvollzug feststellen lassen (vgl. RADTKE). (c) Konstituierung von Sinnstrukturen durch extensive Auslegung; hier schließt sich SIEBER an die objektive Hermeneutik an. (d) Rückgabe der Ergebnisse an die Betroffenen als diskursive Überprüfung der Triftigkeit der Deutungen (vgl. S. 16f.). Die theoretische Begründung dieses Vorgehens zieht SIEBER einerseits aus der objektiven Hermeneutik wie andererseits aus den Kommunikationspostulaten einer aufklärungsorientierten kommunikativen Sozialforschung.

Leider bleibt SIEBERS Beitrag hinsichtlich der praktischen Konsequenzen dieser als „kommunikative Hermeneutik“ bezeichneten Vorgehensweise relativ unbestimmt. Hinsichtlich der beanspruchten Funktion für Theorieprüfung und -weiterentwicklung wäre es interessant, mehr über die konkrete Evaluation zu erfahren. Auf dieser Ebene wäre dann sicherlich eine weitere Präzisierung des mit dem Begriff der „Triftigkeit“ von Interpretationen Gemeinten notwendig. Darüber hinaus ist es in diesem Zusammenhang eine offene Frage, ob und inwiefern durch eine interpretative Orientierung das Verhältnis von sozial- bzw. erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisbildung Politikberatung und politischer Entscheidungsfindung neu zu bestimmen ist (vgl. hierzu MULHAUSER 1975; COOK/REICHARD 1979; PATTON 1980; FOX 1981).

Während qualitative Evaluationsforschung – zumindest in den USA (vgl. FILSTEAD 1981) – mittlerweile einen gewissen Entwicklungsstand erreicht hat, ist der von ZEDLER in seinem Beitrag behandelte Anwendungsbereich demgegenüber zuerst einmal überraschend: Was kann Bildungsplanung resp. Berufsfeldforschung mit interpretativen Verfahren zu tun haben? ZEDLER argumentiert folgendermaßen: Die herkömmlichen Modelle zur Analyse und Planung des Verhältnisses von Bildungs- und Beschäftigungssystem haben sich als wenig zufriedenstellend erwiesen. Ausgangspunkt der Kritik sind Erklärungsdefizite beispielsweise hinsichtlich des Auseinanderklaffens von faktisch gegebenen Flexibilitäts- und Mobilitätspotentialen einerseits und den „Rigiditäten“ (ZEDLER) von Arbeitnehmern andererseits oder auch das wenig arbeitsmarktgerechte Berufswahlverhalten von Hauptschulabsolventen. „Die Antworten, die man seit geraumer Zeit auf diese Erklärungsdefizite sucht, firmieren unter Bezeichnungen wie ‚subjektbezogene Berufs- und Bildungsforschung‘, ‚identitätsbezogene‘ bzw. ‚normative Flexibilitätsforschung‘. Entsprechende Untersuchungen zielen darauf ab, die Deutungs- und Orientierungsmuster einzelner Personengruppen hinsichtlich ihrer Berufstätigkeit und deren Merkmalen in Abhängigkeit zu Bildungsabschluß, familiärer Herkunft u. a. m. zu ermitteln“. Diese Untersuchungen weisen aus, daß der „... Identitätsformation der Individuen eine Schlüsselrolle für die Erklärung des Berufs- und Berufswahlverhaltens zukommt“ (S. 1f.). Solche Untersuchungen, die identitätsfördernde oder -auflösende Prozesse analysieren, sind –

so ZEDLER – auf interpretative Verfahren angewiesen. Insgesamt wird durch ein solches Vorgehen der bislang häufig entweder außer acht gelassene oder aber übertonalistisch durchmodellerte „subjektive Faktor“ im Rahmen von Bildungsplanungsüberlegungen wie auch bei der curricularen Konstruktion von identitätsfördernden Bildungsgängen zu einer miteinkalkulierten Größe.

Diese Überlegungen machen deutlich, daß der Autor den interpretativen Ansatz nicht in den weiteren Horizont kommunikativer Sozialforschung bzw. dialogischer Wahrheitskonzeptionen stellt (vgl. dagegen den Beitrag von SIEBER). Hermeneutische Operationen werden dazu herangezogen, um die handlungs- und urteilsgenerierenden Deutungs- und Orientierungsmuster beispielsweise von Schulabgängern oder Angehörigen bestimmter Berufsgruppen hinsichtlich ihres Berufswahlverhaltens zu rekonstruieren und auf diese Weise bis zu einem gewissen Grad antizipierbar zu machen (vgl. auch ZEDLER 1982, S. 288f.). Ausdrücklich wird in diesem Zusammenhang als normative Prämisse die Orientierung auf identitätsfördernde Maßnahmen innerhalb der Bildungs(gangs)planung ausgesprochen, so daß gerade ein solcher Ansatz „pädagogische Optionen, Kriterien und Problembezugspunkte“ (ZEDLER) beinhalte.

Der Beitrag von MOSER wiederum bewegt sich auf einem eingeführten, wenn nicht klassischen Anwendungsbereich interpretativer Verfahren: Gerade die historische Forschung wird traditionellerweise eng mit einem „Verstehen“-Ansatz in Verbindung gebracht. Gleichwohl ließ sich und läßt sich eine lebhaft Debatté um die methodischen Probleme der Geschichtswissenschaft feststellen (vgl. etwa IGGERS 1978). MOSER greift zentrale Linien dieser auch und in zunehmendem Maße innerhalb der Historischen Erziehungswissenschaft geführten Diskussion auf, wobei er als Ausgangspunkt die wachsende Bedeutung sozialgeschichtlicher Betrachtungsweisen wählt. Diese setzt er kritisch vom sog. Historismus ab, der den geschichtlichen Prozeß vornehmlich als Folge der Wirkungen von Ideen, Absichten und Handlungen von „Spitzenakteuren“ (KOCKA 1977) begreift und, methodologisch betrachtet, einem vordergründigen bzw. naiven Realismus anhängt, indem er sich bemüht zu zeigen, „wie es wirklich war“. Ebenso zeigt MOSER die Grenzen einer quantifizierenden sozialhistorischen Forschung auf (vgl. etwa Z. f. Päd. 1981/H. 2), die insofern grundsätzlich an die Selektionsleistungen früherer Generationen geknüpft sei, als sie immer nur dasjenige zu ihrer Basis machen könne, was archiviert worden sei.

Von hier ausgehend, entwickelt MOSER dann das Konzept einer „Mentalitätsgeschichte“, wobei er sich auf französische Vorbilder stützt („histoire des mentalités“; FOUCAULT 1977; ARIÈS 1978 u. a.): Jenseits der Subjekt- bzw. Ideenzentriertheit des Historismus wie auch der an meßbaren Strukturen bzw. Strukturveränderungen interessierten quantifizierenden Sozialforschung geht er davon aus, daß „die Thematik der kulturellen Entwicklung des Menschen nicht allein als eine Geschichte des Bewußtseins und dessen Ideen geschrieben werden (kann), sondern ... auch eine Geschichte des menschlichen ‚Unbewußtseins‘, der Verdrängung, der Entfremdung (ist)“ (S. 9). Im „kollektiven Unbewußten“ laufen Ideen- und Sozialgeschichte „in einem gemeinsamen Sozialen“ zusammen; Arbeit an der Geschichte wird damit Rekonstruktion: „Ausgehend von geschichtlicher Oberfläche, wie sie in Daten, Erzählungen, Dokumenten vorliegt, müßte versucht werden, zu deren Bedingungen im kollektiven Unbewußten der jeweiligen Gesellschaftsformation vorzustoßen“ (S. 11, MOSER lehnt sich hier explizit an OEVERMANNs „strukturalistische“ Methodologie der objektiven Hermeneutik an). Im letzten Teil seines Beitrages gibt MOSER dann einen Ausblick auf die Grundlinien einer Geschichte des pädagogischen Diskurses als einer Geschichte von sich wandelnden „Praktiken“: „Eine Geschichte des pädagogischen Diskurses geht also gerade nicht in die Richtung einer Geschichte pädagogischer Reflexion, sondern sie hätte die Praktik als ein ‚Aussagensystem‘ zu analysieren, das Rückschlüsse über deren eigene Konstitutionsbedingungen und damit über ihre ‚Grammatik‘ zuließe“ (S. 29), wobei die Zielperspektive folgendermaßen umrissen wird: „Mentalitätsgeschichte muß versuchen, gesellschaftliche Praktiken historisch zu perspektivieren und Kritik zu ermöglichen“ (S. 34).

MOSER skizziert in seinem Beitrag das Programm einer erziehungswissenschaftlichen Historik, die durch zwei Aspekte gekennzeichnet ist: zum einen die Anlehnung an entsprechende französische Vorbilder einer Mentalitätsgeschichte, womit zugleich eine bestimmte Semantik wie auch ein gewisser „Stil“ der Argumentation nahegelegt ist, zum anderen die Bezugnahme auf die objektive Hermeneutik, die ja als eine „strukturalistische“ Methodologie selbst ebenfalls stark durch LÉVY-STRAUSS geprägt ist. Die Tragfähigkeit dieses Ansatzes zu einer Geschichte des pädagogischen Diskurses hat sich natürlich primär bei der Durchführung von materialbezogenen Analysen zu erweisen, insbesondere hinsichtlich der Gefahr einer Hypostasierung von sich wandelnden „Praktiken“ der Erziehung zu quasi-mechanistisch sich durchsetzenden Mustern der Entwicklung. Prüfstein

wird dabei sicherlich das Gelingen der Integration von Sozial- und Ideengeschichte sein. Erst dann ließe sich auch prüfen, ob und mit welchen Konsequenzen die erwähnte kritische, genauer: Kritik ermöglichende Funktion dieses Ansatzes realisiert werden kann.

Bei allen Beiträgen zu Anwendungsbereichen interpretativer Forschung bleiben – wie nicht anders zu erwarten – viele Fragen offen; dies hat auch die Diskussion gezeigt. Sie machen deutlich, daß unter der Sammelbezeichnung „interpretative Verfahren“ gänzlich unterschiedliche und z.T. konträre theoretische und praktische Interessen verfolgt werden. Dies ist sicherlich durch die in der Geschichte der Hermeneutikdiskussion schon immer festzustellenden inhaltlichen Differenzen, Abgrenzungen und Nuancen bedingt. Zugleich kommt als weiterer, Differenzen auslösender Faktor die Frage nach möglichen bereichsspezifischen Ausprägungsformen sowie den jeweils verfolgten Interessen bei der Inanspruchnahme „des“ (?) interpretativen Ansatzes hinzu (vgl. auch Teil 3): In einem Evaluationsprojekt, das einen Dialog mit den Betroffenen intendiert und in dem die Validierungsproblematik zugleich mit dem Anspruch auf praktisch folgenreiche Aufklärung verknüpft wird, haben hermeneutische Operationen einen anderen Stellenwert als bei der Erforschung von Tiefenstrukturen des Berufswahlverhaltens als Basis für Maßnahmen in der Bildungsplanung; bei der historischen Analyse von „Mentalitäten“ und „Praktiken“ kommt allein schon vom Gegenstand her wieder ein anderes Hermeneutikkonzept zum Zuge. Die hier nur angedeuteten Unterschiede hinsichtlich einzelner Anwendungsbereiche sind allerdings präzise nur zu bestimmen vor dem wissenschaftstheoretischen und -geschichtlichen Hintergrund des interpretativen Ansatzes.

### 3. Wissenschaftstheoretischer Hintergrund

Klassischer Bezugspunkt der Diskussion um Hermeneutik ist natürlich das Werk von DILTHEY. Um so bemerkenswerter ist es dann, wenn sich HUSCHKE-RHEIN in seinem Beitrag auf methodisch relativ unorthodoxe Weise diesem Bezugspunkt nähert: Er hat ein fiktives Interview mit DILTHEY über die Möglichkeiten einer kritischen Hermeneutik konstruiert; sein inhaltliches Anliegen wird systematischer in einem ergänzenden Thesenpapier erläutert. Diese Form des fiktiven Interviews eröffnet Chancen in der Darstellung, sie hat aber auch ihre Probleme: Man muß einen historischen Autor umfassend kennen und – wichtiger noch – die seinen Äußerungen zugrundeliegenden bzw. diese generierenden Regelstrukturen zumindest annähernd zur Verfügung haben, um verlässliche Interviewaussagen konstruieren zu können. Ebenso sind die gerade bei DILTHEY festzustellenden Wandlungsprozesse im Werk selbst zu berücksichtigen (vgl. hierzu ausführlich HUSCHKE-RHEIN 1979, II. Teil).

Im Interview selbst wird DILTHEY Gelegenheit gegeben, einige gängige Mißverständnisse über sein Werk zu korrigieren: zum einen die Auffassung, wonach er die Differenz zwischen Erklären und Verstehen aus dem apriorisch bestimmbaren Unterschieden „im“ Gegenstand von Natur- und Geisteswissenschaften abgeleitet habe – es handle sich hier vielmehr um Differenzen in der methodischen Vorgehensweise, die allerdings dem Gegenstand angepaßt sein müsse –, zum anderen das Mißverständnis, mit seinem Werk ließe sich das prinzipielle Ausschließen empirischer Methoden aus den Humanwissenschaften begründen. Weitere Gesprächsthemen sind u. a. das Problem der Verallgemeinerbarkeit, des Verhältnisses von Erfahrung und Abstraktion sowie der Gültigkeit der gewonnenen Erkenntnisse. Insgesamt ist der Dialog so konstruiert, daß aus dem Werk DILTHEYS heraus die kritische Potenz der Hermeneutik deutlich unterstrichen wird: „Das traditionalistische Image der Hermeneutik ist nicht methodologisch notwendig, sondern historisch zufällig entstanden“ (Thesenpapier, S. 1). Im Thesenpapier schließen sich Überlegungen zu einer „qualitativen Hermeneutik“ an, wobei hierunter ein Vorgehen verstanden wird, das sich den Zugang zu den besonderen Objektqualitäten nicht durch standardisierte methodische Arrangements verstellt, die faktisch immer „dis-qualifizierende“ Wirkung hätten. Als relevante Humanqualitäten werden etwa genannt: „Natur, Leib, Essen, Wohnen, Sinnlichkeit“ etc. Hiermit ist jedoch nicht ein subjektivistisches Modell anvisiert. Diese Hermeneutik bemüht sich vielmehr um eine „qualitativ intensivierte Auffassung des Gegebenen“ (S. 2). Wichtigstes Gütekriterium ist hierbei die „Realitätshaltigkeit“, die sich allerdings nicht nur auf die gegebene Realität bezieht, sondern zugleich auf deren bessere Möglichkeit. An dieser Stelle wird die qualitative Hermeneutik zu einer „objektiven“ (allerdings anders als im OEVERMANNSchen Sinne): „Hierzu ist als Interpretationsrahmen eine Gesellschaftstheorie erforderlich, die Realität nicht empiristisch dupliziert, sondern deformierte Realität ... als organisierte Verzerrung humaner Qualitäten zu verstehen ermöglicht“ (S. 2).

In HUSCHKE-RHEINS Argumentation wird der qualitative Forschungsansatz primär in Richtung auf seine (möglichen) Gegenstände und deren Objektqualitäten hin ausgelegt. Die Berücksichtigung der Besonderheiten des Gegenstandes in Form einer adäquaten Methode wird zur zentralen Forderung; insofern ist es konsequent, wenn im Zusammenhang mit der Validierungsfrage (Interview, S. 13 ff.) das Konzept der Widerständigkeit des Gegenstandes (vgl. auch BOLLNOW 1966, S. 62) erwähnt wird. Diese Widerständigkeit dürfe weder quantifizierend „vernichtet“ noch „kommunikativ nivelliert“ werden, sondern müsse erhalten bleiben, damit eine „Zirkulation“ zwischen Erkenntnissubjekt und Erkenntnisobjekt überhaupt möglich bleibe. Wie dies allerdings konkret auszusehen hat und auf eine auch für Dritte nachvollziehbare Weise vonstatten gehen kann, wird nicht weiter erläutert. Im Grunde konzentriert sich die Problematik auf die Frage, ob und wie „objektive“ (d.h. hier: dem Objekt gemäße) Aussagen über „subjektiv“ am Objekt (Ding oder Person) erfahrene Qualitäten möglich sind.

Auch der Beitrag von NAEHER ist auf den Begriff wie den Prozeß der Erfahrung konzentriert. In Form einer philosophiegeschichtlichen Untersuchung wird zu bestimmen versucht, wie bei KANT, HEGEL und schließlich in der „Negativen Dialektik“ ADORNOS das Verhältnis von Quantität und Qualität im Blick auf Erkenntnisgegenstände entwickelt und definiert wird. NAEHER geht es hierbei darum, die in der neuzeitlichen Wissenschaftsauffassung festzustellende „Entqualifizierung von Qualitäten“ sowohl aufzuzeigen wie unter Rekurs auf entsprechende Argumente der genannten Philosophen die Forderung nach einer „Theorie qualitativer Erfahrung“ dagegenzusetzen. Eingbracht werden diese Überlegungen in die Problemstruktur der Inhaltsanalyse als Methode qualitativer Sozialforschung. Gerade dieser letzte inhaltliche Argumentationsschritt materialisiert sich allerdings nur in wenigen Andeutungen, so daß durch diesen Beitrag zwar der philosophische- und ideengeschichtliche Hintergrund und interpretativer Theoriebildung anhand des Erfahrungsbegriffs ausgeleuchtet wird, für die Methodenpraxis dieses Forschungsansatzes aber nur wenig Relevanz beanspruchen kann.

Der umfangreiche Beitrag von LIPPITZ befaßt sich ebenfalls mit den Problemen der Erfahrung und einer darauf bezogenen Erkenntnisbildung, allerdings nicht ausgehend von DILTHEYS Hermeneutik, sondern im Anschluß an die Phänomenologie HUSSERLS. Beide Erkenntnisprogramme – Hermeneutik und Phänomenologie – werden üblicherweise der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zugerechnet (vgl. z. B. DANNER 1979). Gleich zu Beginn weist LIPPITZ jedoch auf Vorurteile und Mißverständnisse der Rezeption in der Pädagogik hin: Phänomenologische Methoden mit theoriefreier, evidenter Erfassung des „Wesens“ pädagogischer Grundphänomene gleichzusetzen, impliziere eine Reduktion ihres Potentials und verkenne, daß sich im Werk HUSSERLS ein Wechsel von einer Präsenztheorie der Wahrheit zu einem lebensweltlichen, hermeneutischen Erfahrungsbegriff finde. Diesen Übergang von einem „transzendentalphilosophischen Unternehmen einer Letztbegründung philosophischer Erkenntnis“ zu einem „hermeneutischen Erfahrungsverständnis“ (S. 17), wodurch eine „Rückbindung philosophischer Reflexion an die Faktizität menschlicher Erkenntnisvollzüge“ (S. 21) vollzogen werde, wird vom Autor in vornehmlich philosophischer Diktion begründet und in seinen Konsequenzen erläutert. In diesem (zweiten) Sinne gehe es der phänomenologischen Methode um „Aufklärung unseres Weltbezugs in der Gestalt einer reflexiven Vergewisserung unserer Erfahrungen, deren fungierender, präreflexiver Sinn Maßstab der Angemessenheit des methodischen Vorgehens ist. Sie ist m. a. W. eine deskriptive, ‚erhellende‘ (LANGEVELD) Methode ohne konstruktive Ambitionen“ (S. 23).

Unter Zugrundelegung dieses Verständnisses von Phänomenologie präsentiert der Autor dann sein Konzept der „*exemplarischen Deskription*“ als Forschungsmethode, die er als einen „kommunikativ zu bewährende(n) und intersubjektiv prüfbare(n) Deutungsakt“ versteht, „dessen Validierung in unserer konkreten Erfahrung geschieht“ (S. 26), wobei insbesondere die spezielle Rolle von Beispielen betont wird. Die exemplarische Deskription hat jedoch nicht einfach registrierende, sondern auch produktive Funktion – ohne doch eine unmittelbar konstruktive, anleitende Rolle zu beanspruchen. So grenzt sich LIPPITZ denn auch von einem ideologiekritisch motivierten Rationalitätsbegriff ab, in dem er „belehrende“ Absichten erkennt (S. 37). Einem solchen Verständnis von Aufklärung wirft er ein Verkennen der eigenen Perspektivität bzw. eine Hypostasierung des eigenen Standpunktes vor. Geltungsfragen könnten nicht in erfahrungsabgehobenen Diskursen einer Lösung zugeführt werden, sondern seien an praktisch ablaufende Vollzüge und ihre Kontexte anzubinden; Interpretation sei damit „kontextabhängige Fortbildung von Kontexten“ (S. 45). Mit diesen Überlegungen bezieht LIPPITZ zu einem Grundproblem des interpretativen Ansatzes Stellung: dem Verhältnis von Interpretation und Intervention, anders: zu der Frage nach den Möglichkeiten einer Interpretationspraxis, die nicht nur subtil nachzeichnet, sondern die darüber hinaus zumindest die



Möglichkeit der Kritik eröffnen will. In Konsequenz seines phänomenologischen Ansatzes wehrt er sich gegen ein Vorgehen, das ein Praktischwerden von Ergebnissen exemplarischer Deskription allzu sehr in Richtung auf ein organisiertes Eingreifen in gelebte Erfahrungsbereiche modelliert. Dies resultiert aus dem speziellen Begriff von „Aufklärung“, den er seinen Überlegungen zugrundelegt: Aufklärung als „Erhellung“ von ablaufenden Erfahrungsprozessen, in denen das Individuum immer schon steht. Der Anspruch auf Veränderung des Gegenstandes wird mit dem Argument der (notwendig selektiven) Perspektivität *jedes* Standpunktes zurückgenommen, von dem aus Veränderungsperspektiven formuliert würden. Auf theoretisch begründete Aufklärungsansprüche wird „zugunsten praxisgebundener Handlungskritik (verzichtet)“ (S. 45; vgl. zu diesem Komplex die Diskussion um das Verhältnis von Phänomenologie und Marxismus bei WALDENFELS u. a. 1977 ff.). So berechtigt die Reserve gegenüber einer (ideologie)kritischen Interpretationspraxis ist, bei der säuberlich zwischen dem Immer-schon-Aufgeklärten einerseits und den Allererst-Aufzuklärenden andererseits unterschieden wird, so ist doch umgekehrt zumindest der Verdacht nicht von der Hand zu weisen, daß auf der Basis von LIPPTZ' Überlegungen die Interpretation auf eine Art Deskriptivismus zurückfällt, dem alles gleichgültig ist.

Auch BRUMLIK kommt in Konsequenz seiner Überlegungen zu den Basishandlungen qualitativer Sozialforschung zu einer eher zurückhaltenden Beurteilung der Möglichkeiten des Praktischwerdens kritischer Interpretation. Dies resultiert aus einem Verstehensbegriff, der folgendermaßen entwickelt wird: Genauso, wie die Naturwissenschaften auf bestimmten, durch Instrumente idealisiert simulierten „alltäglichen“ Formen des Messens aufrufen, genauso lassen sich ebenfalls entsprechende Basishandlungen im Bereich der Sozialforschung (i. w. S.) angeben. „Die Basis der Geisteswissenschaften (ist) das Lesen von Texten und die Basishandlung der Sozialwissenschaften das Beobachten gesellschaftlicher Zusammenhänge und das Führen fragender Gespräche“ (S. 2). Die Befragung beruhe auf dem Gespräch, die Beobachtung auf der Teilnahme an gesellschaftlicher Praxis, und das Lesen von Texten komme einem fingierten Gespräch gleich. Letztlich sei das Gespräch die Basishandlung, nicht aber das Verstehen: „Verstehen ist nämlich überhaupt keine Tätigkeit, die normiert werden könnte, sondern ein Zustand, in dem wir uns befinden ... Verstehen ist der ursprüngliche Weltbezug des Menschen ...“ (S. 2). In Anlehnung an GADAMER bestimmt BRUMLIK im weiteren dann die „Logik von Frage und Antwort“, also letztlich den *Dialog* als das Gemeinsame in den drei erwähnten Basishandlungen des Lesens, des Beobachtens und des Fragens, wobei dieser Dialog primär durch seine Offenheit gekennzeichnet sei.

Dies hat wichtige Konsequenzen für die Geltungsproblematik: „Wenn die Offenheit des Dialogs die Basis qualitativer Sozialforschung ist, dann ist (es) nicht möglich, diese Basis methodisch derart zu sichern, daß die Offenheit des Dialogs erhalten und zugleich jene Eindeutigkeit hergestellt wird, auf die das methodische Denken ... aus ist“ (S. 3). Wenn demgemäß aber das Verstehen nicht methodisierbar ist, kann es – so BRUMLIK – legitimerweise auch kein Besserverstehen geben: „In diesem Willen, den anderen vorgehend zu verstehen, kann sich ein Wille zur Beherrschung des anderen Ichs ausdrücken“ (S. 3). Insofern sei gerade in der Pädagogik die Methodisierung des Verstehensbegriffs ebenso problematisch wie die Pädagogisierung der Interpretationspraxis (vgl. hierzu auch BRUMLIK 1983). War es bei LIPPTZ noch ein phänomenologischer Verstehensbegriff, so ist es bei BRUMLIK die gleichsam existentialistische Fassung dieses Konzepts, von der ausgehend auf die Gefahren einer Bevormundung gerade durch „kritisch“ gemeinte Interpretationspraxis aufmerksam gemacht wird. Insbesondere bei BRUMLIK kommt hinzu, daß in Konsequenz des von ihm zugrundegelegten, existentialistisch universalisierten Verstehensbegriffs – Verstehen nicht als Methode, sondern als Weltbezug – die Geltungsproblematik weitgehend an Bedeutung verliert: Verstehen als Weltbezug ist nicht methodisierbar; Versuche dazu führen zu Bevormundungen bzw. können in einen Dogmatismus abgleiten. Gerade an dieser Stelle, wo es um die Beurteilung der Voraussetzungen und Möglichkeiten einer kritischen Interpretationspraxis geht, wird deutlich, daß im Grunde die im „Hermeneutikstreit“ (vgl. APEL u. a. 1971) behandelten Probleme auch weiterhin virulent bleiben. Der von der objektiven Hermeneutik, die sich ja sowohl gegen den auf Bewußtseinsphänomene gerichteten Deskriptivismus wie auch gegen eine in der Attitüde von Dauerentlarvung durchgeführten „kritischen“ Interpretationspraxis wendet, erhobene Anspruch, durch „strukturealistische“ Rekonstruktion von latenten Sinnstrukturen (als den gleichsam transzendentalen allgemeinen Möglichkeitsbedingungen von Handeln) zuerst einmal nur die *Voraussetzungen* für eine im zweiten Schritt dann erst mögliche Analyse von subjektiv repräsentierten Sinnstrukturen zu leisten, bleibt insofern selbst wieder problematisch, als ein Rationalitätsbegriff (oder ein Äquivalent) von den objektiven Hermeneuten immer schon *vorab* in den Rekonstruktionsprozeß eingegeben

werden muß, um durch die ja allein verfügbare Oberfläche des Textes hindurch auf die Ebene der latenten Sinnstrukturen schließen zu können (TERHART 1983).

Kann man so etwas wie eine gemeinsame Tendenz oder gar ein Fazit aus den vorgelegten Beiträgen und der Diskussion im Rahmen des Symposiums festhalten? Diese Frage läßt sich nur paradox beantworten: Der gegenwärtige Diskussionsstand um interpretative Verfahren der Forschung und Theoriebildung ist eher durch die Heterogenität der in Anspruch genommenen wissenschaftstheoretischen Hintergrundsysteme, durch deutliche Differenzen hinsichtlich der empfohlenen bzw. angewandten Forschungsmethoden und -techniken wie auch durch die Divergenz der verfolgten (theoretischen und praktischen) Interessen zu kennzeichnen als durch eine inhaltlich genau spezifizierte einheitliche „Stoßrichtung“ o. ä.! Dieses Faktum wird in der internen Diskussion wie auch bei der kritischen Fremdbeurteilung häufig übersehen und führt dann natürlich zu folgenreichen Mißverständnissen. Insofern ist es sowohl für das Funktionieren des internen Diskussionsprozesses wie auch im Blick auf die inhaltlichen Grundprobleme dieser so variantenreichen methodologischen Denkweise für die nähere Zukunft notwendig, gleichsam als eine Art Minimalprogramm eine Systematik der verschiedenen Varianten zu versuchen. Der folgende dritte Teil entwickelt Perspektiven in diese Richtung.

### *Literatur*

- APEL, K. O. u. a.: Hermeneutik und Ideologiekritik. Frankfurt/M. 1971.
- ARIES, PH.: L'histoire des mentalités. In: LE GOFF, J. (Ed.): La nouvelle histoire. Paris 1978, S. 402–423.
- BACHMAIR, G.: Unterrichtsanalyse. Verfahren und Fragestellungen zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen. 1. Aufl. 1974; 4. Aufl. unter dem Titel: Handlungsorientierte Unterrichtsanalyse. Praxisnahe Anregungen für die Reflexion von Unterricht. Weinheim 1980.
- BOLLNOW, O. F.: Zur Frage nach der Objektivität der Geisteswissenschaften. In: OPPOLZER, S. (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd. 1. München 1966, S. 53–79.
- BRUMLIK, M.: Ist das Verstehen die Methode der Pädagogik? In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Königstein 1983, S. 31–48.
- BUDE, H.: Text und soziale Realität. Zu der von Oevermann formulierten Konzeption einer „objektiven Hermeneutik“. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 2 (1982), S. 134–143.
- COOK, TH. D./REICHARD, CH. S. (Eds.): Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research. Beverly Hills 1979.
- DANNER, H.: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik. München 1979.
- DAWSON, J.: Validity in Qualitative Inquiry. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. San Francisco, April 1979.
- DRERUP, H.: Anwendungsprobleme der Erziehungswissenschaft. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 4 (1982), S. 154–170.
- ELLIOT, J.: Validating Case Studies. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, September 1980.
- FILSTEAD, W.: Using qualitative methods in evaluation research. An illustrative bibliography. In: Evaluation Review 5 (1981), S. 259–268.
- FISCHER, D. (Hrsg.): Fallstudien in der Pädagogik. Konstanz 1982.
- FOUCAULT, M.: Sexualität und Wahrheit. Frankfurt/M. 1977.
- FOX, G. T.: Did we really say influence Policy through Naturalistic Inquiry? Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. Los Angeles 1981.
- FUCHS, W.: Möglichkeiten der biographischen Methode. In: NIETHAMMER, L. (Hrsg.): Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Frankfurt/M. 1980, S. 323–348.
- GUBA, E. G.: Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. In: Educational Communication and Technology Journal 29 (1981), S. 75–91.
- HUBERMAN, A. M./MILES, M. B.: Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: Some Techniques of Data Reduction and Display. Prepared for the Symposium on Advances in the Analysis of Qualitative Data. AERA Meetings, March 1982.

- HUSCHKE-RHEIN, R. B.: Das Wissenschaftsverständnis in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Dilthey, Litt, Nohl, Spranger. Stuttgart 1979.
- IGGERS, G. G.: Neue Geschichtswissenschaft. München 1978.
- KENNEDY, M. M.: Generalizing from single case studies. In: *Evaluation Quarterly* 3 (1977), S. 661–678.
- KOCKA, J.: Sozialgeschichte. Göttingen 1977.
- LAW, J.: Theories and methods in the sociology of science: An interpretive approach. In: *Social Science Information* 13 (1974), S. 163–172.
- LE COMPTE, M./GOETZ, J. P.: Problems of reliability and validity in ethnographic research. In: *Review of Educational Research* 52 (1982), S. 31–60.
- LOSER, F.: Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung. München 1979.
- MOSER, H.: Probleme der Unterrichtsforschung. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 3 (1981), S. 269–276.
- MULHAUSER, F.: Ethnography and policymaking: The case of education. In: *Human Organization* 34 (1975), S. 311–315.
- PATTON, M. O.: *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills 1980.
- TAUSCH, R./TAUSCH, A. M.: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht, 5. Aufl. 1970; 8. Aufl. unter dem Titel: Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen 1977.
- TERHART, E.: Interpretative Unterrichtsforschung. Stuttgart 1978.
- TERHART, E.: Schwierigkeiten (mit) der objektiven Hermeneutik. Eine Antwort auf Ulrich Oevermann. In: GARZ, D./KRAIMER, K. (Hrsg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Königstein 1983, S. 154–188.
- WALDENFELS, B. u. a. (Hrsg.): Phänomenologie und Marxismus. 4 Bände. Frankfurt/M. 1977 ff.
- WILSON, TH. P.: Qualitative „versus“ quantitative methods in social research: An essay on theory and method. In: ZENTRUM FÜR UMFRAGEN, METHODEN UND ANALYSEN E. V. (Hrsg.): Integration von Qualitativen und Quantitativen Forschungsansätzen. Mannheim 1981, S. 37–69.
- ZEDLER, P.: Erziehungswissenschaftliche Theoriebildung am Beginn der 80er Jahre – Problemstrukturen und Perspektiven. In: KÖNIG, E./ZEDLER, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Probleme. Paderborn 1982, S. 266–289.
- ZEDLER, P.: Ausgangspunkte der Einbeziehung interpretativer Verfahren in die Bildungsplanung (unveröffentlichtes MS).

*Ferner werden unveröffentlichte Manuskripte von BRUMLIK, HUSCHKE-RHEIN, MOSER, LIPPITZ, UHLE, TERHART und RADTKE zitiert.*

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Ewald Terhart, Stolbergstr. 11, 4400 Münster

*Versuch eines Resumées aus den Regensburger Diskussionen*

Überblickt man die vorgelegten Papiere und die Diskussionen, welche im Rahmen des Symposiums stattfanden, so erscheint die vorgestellte Forschungsrichtung in ihren thematischen Schwerpunkten disparat und von den methodologischen Konzepten her sehr unterschiedlich konturiert. Dies zeigt sich schon daran, daß die entsprechenden Ansätze unter verschiedensten Bezeichnungen firmieren wie „kommunikative“, „interpretative“ oder „qualitative“ Sozialforschung, ohne daß dabei immer klar wird, wo die Abgrenzungen liegen – darauf wies in der Diskussion nicht ohne ironische Absicht U. OEVERMANN hin.

Im folgenden soll angesichts dieser Rahmenbedingungen beides versucht werden: Auf der einen Seite sollen übergreifende Tendenzen verdeutlicht werden, welche so etwas wie einen gemeinsamen Kern und eine Programmatik verdeutlichen, welche diesen Richtungen gemeinsam ist. Auf der anderen Seite muß aber auch auf Divergenzen verwiesen werden, die Anlaß von Folgediskussionen sein müßten.

Versucht man so etwas wie einen gemeinsamen Nenner der vorgestellten Forschungsansätze zu finden, so fällt auf, daß sie sich überwiegend vom Begriff des „Textes“ leiten lassen. Hier liegt nicht zuletzt ein Anknüpfungspunkt an die geisteswissenschaftliche Pädagogik, die seit DILTHEY den Begriff des Textes auf die Lebenswelt bezieht und damit gesellschaftliche Objektivationen insgesamt im Sinne der hermeneutischen Auslegung von Texten zu verstehen sucht.

Allerdings werden unter den vorgestellten Ansätzen schnell Divergenzen sichtbar, wenn man diesen Ansatzpunkt auf damit verbundene forschungsmethodische Konsequenzen untersucht. Insbesondere sollen hier zwei Fragenkomplexe in den Blick genommen werden, die damit zusammenhängen:

(1) Die Frage nach der analytischen Rekonstruktion von Texten und/oder Kommunikation über Bedeutungszuschreibung; d.h. ob Interpretationen durch die Rekonstruktion der die sprachlichen Interaktionen leitenden Regeln gewonnen werden können, und ob und wie damit ein möglicher kommunikativer Anspruch an Forschung verträglich sein kann.

(2) Die Frage, inwieweit ein Text auf eine Struktur von sprachlich explizierbaren Regeln verweist oder nur von einer vorsprachlichen Existenzgrundlage des Lebens her verstanden werden kann (in „phänomenologischer Deskription“).

### 1. Qualitative Forschung zwischen analytischer Rekonstruktion und Kommunikation

Betrachtet man wissenschaftliche Forschung auf die ihr zugrundeliegenden Operationen hin, so kann man unterscheiden zwischen: a) einem manipulativen Zugriff auf Objekte,

wie er zum naturwissenschaftlichen (experimentellen) Verfahren gehört, und b) einem Vorgehen, welches sich auf „Welt“ als Text bezieht, wobei Textverstehen operativ in zwei Richtungen ausgedeutet werden kann: Ziel kann einmal das (verstehende) Lesen des Textes sein. So stellt die „objektive Hermeneutik“ OEVERMANNs ein Verfahren dar, welches – diesbezüglich im Sinne der ursprünglichen Absicht der Hermeneutik – darauf abzielt, den Text besser zu verstehen, als dies sein Autor vermöchte. Denn die latente Sinnstruktur der (protokollierten) Interaktion deckt sich in aller Regel nur zum Teil mit den Repräsentationen des sozialen Geschehens im Bewußtsein der beteiligten Subjekte (vgl. OEVERMANN 1976, S. 372).

Auf der anderen Seite gibt es Ansätze, welche die Arbeit mit Texten als argumentative Auseinandersetzung mit den Betroffenen fassen. Ist bei OEVERMANN der Interpret in der Weise absolut, als er selber darüber entscheidet, wann der Prozeß der Interpretation abgebrochen werden kann, so werden hier die „Betroffenen“ an der Interpretation mitbeteiligt. Allerdings müßte der damit verbundene Begriff der „kommunikativen Validierung“ selbst wiederum präzisiert werden. Bei Autoren, die von der Aktionsforschung her kommen, ist dies oft verbunden mit innovationserzeugender Praxis, während andere Tendenzen dahin gehen, allein eine Rückbindung von Interpretationen an die Interpretierten zu verlangen – als „Wiederherstellung der reflexiven Verfügungsgewalt der Interpretierten (Handelnden) über ihre „Produkte“ (TERHART 1981, S. 789).

Betrachtet man nun qualitative Forschung *im ersten Sinne*, so verlangt sie nach ausgearbeiteten Verfahren, um das dem Text unterliegende Regelsystem aufzudecken (dies wird z. B. an RADTKES sprachpragmatischer Konzeption ebenso deutlich wie am Vorschlag SIEBERS zur Evaluationsforschung). Gerade der Ansatz SIEBERS macht jedoch deutlich, daß die (systematische) Rekonstruktion von Texten mit kommunikativer Validierung nicht in wechselseitig ausschließendem Widerspruch stehen muß; hier wird doch versucht, die systematisch erarbeitete Explikation des Textes durch den Interpreten wiederum an die Interpretierten zurückzugeben: Die Interaktionen des von ihm untersuchten Schulprojektes werden im Rahmen eines ausgearbeiteten Verfahrensmodells auf Sinnstrukturen hin untersucht. Die Ergebnisse in Form von vorläufigen Sinnzusammenhängen werden dann wieder an die Betroffenen rückgekoppelt („diskursive Verankerung“).

Auf jeden Fall muß die Dichotomie zwischen analytisch-rekonstruktiven und kommunikativen Verfahren nicht unbedingt zu gegensätzlichen Forschungsrichtungen führen. Können doch rekonstruktive Momente auch sinnvoll in dialogisch ausgerichtete Ansätze integriert werden. Dennoch stellt sich hier das Problem, wo letztlich die Grenze liegt, bzw. inwiefern im Rahmen des kommunikativen Modells selbst strategische Gehalte vorausgesetzt werden müssen und Kommunikation technisch destruiert würde. So könnte man sich zwar vorstellen, daß kommunikative Validierung als Prozeß der diskursiven Überprüfung von „Sinndeutungen“ einem durch Regeln angeleiteten Verfahren der gemeinsamen Überprüfung unterzogen würde. Allerdings könnte man hier sehr schnell Gefahr laufen, daß die einer natürlichen Gesprächssituation eigene Flexibilität eingeschränkt würde und damit der spezifischen Leistung eines Modus der kommunikativen Validierung entgegen gearbeitet würde (vgl. dazu MOSER 1983). Von hier aus gewinnt die sehr oft im Rahmen qualitativer Forschung angewandte Methode Berechtigung: Einer möglichst natürlichen Produktion von Ereignissen (Sprachäußerungen, Handlungen) folgt eine von vorgängigen Fragestellungen geleitete Analyse und Rekonstruktion des so gewonnenen „Textes“.

Insgesamt ergeben sich zwischen den bisher beschriebenen Positionen zwar Divergenzen, die folgenreich für konkrete Forschungsprogramme sein können. Dennoch scheinen diese Ansätze von einer ähnlichen Grundposition auszugehen. Insgesamt ist ihnen eine eher rationalistische Grundauffassung eigen: Aufklärung von Lebenswelten und – im Falle der kommunikativen Validierung – Vermittlung des Erforschten an die Betroffenen stehen hier im Zentrum.

## 2. Zur Qualität der erforschten „Welt“

Gegenüber den eben geschilderten Auffassungen kam jedoch ein weit grundlegenderer Dissens zur Sprache, welcher in seiner Genese ebenfalls auf pädagogikgeschichtliche Tradition zurückverweist. Gerade die Intuition und der unmittelbare Bezug zum Text galten ja lange als Merkmal der hermeneutischen Textinterpretation. Wurde im Rahmen der „realistischen Wende“ der Erziehungswissenschaft in den sechziger Jahren die damit verbundene Abhängigkeit von der Willkür des Interpreten, mithin der Subjektivismus hermeneutischer Textauslegung kritisiert, so versucht die eben beschriebene Richtung im Rahmen der Debatte um qualitative Forschung den Vorwurf des Subjektivismus dadurch zu entkräften, daß sie Hermeneutik an spezifische Verfahren zurückbindet oder intersubjektive Absicherung einfordert.

Hier stellt sich aber nun die Frage, ob die Hermeneutik nicht ganz im Gegenteil dazu genutzt werden sollte, Subjektivität qualitativ zu erweitern, anstatt sie einzuschränken. Gerade HUSCHKE-RHEIN hat darauf hingewiesen, daß die Qualitäten von Objekten nicht einfach „rational“ aufgefaßt werden können; vielmehr spiele hier die in unserer Kultur weithin verdrängte Dimension des Nihtrationalen eine wichtige Rolle: Nachempfinden, Mitgefühl, Hineinversetzen. Damit ergibt sich eine überraschende Parallele von hermeneutischen Positionen zu den Ansätzen einer Wissenschaftskritik, wie sie – etwa bei FEYERABEND (1976) und DUERR (1978) – einer Rehabilitation des Irrationalen und der damit verbundenen Praktiken das Wort reden und insbesondere die Erweiterung von Erfahrungsmöglichkeiten gegen den traditionellen Wissenschaftsbegriff ausspielen.

In eine ähnliche Richtung argumentierte LIPPITZ, wenn er von einer existenzphilosophischen Grundlage her ein nicht rational einholbares Fundament menschlicher Lebensvollzüge einklagt und betont, daß sich dieses nicht über eine ideologiekritisch erweiterte Tiefenhermeneutik bewältigen lasse. Es sei das wesentliche Charakteristikum jeder Deutung des Mensch-Welt-Verhältnisses, daß jedes Verstehen bedingt sei und diese Bedingtheit reflexiv nicht einzuholen sei (vgl. LIPPITZ, S. 38). Dies ist zwar nicht eine Absage an Rationalität insgesamt, verweist aber deutlich auf deren Grenzen, da sie sich immer schon auf ein vorreflexives Handeln zu beziehen hat, über dessen Sinn auch mittels Diskursen keine vollkommene rationale Verfügung möglich sei.

In Zuspitzung auf die Problematik der qualitativen Forschung geht BRUMLIK in seinem Symposiumsbeitrag von analogen Prämissen aus, wobei er vor allem die Möglichkeit bestreitet, Verstehen verfahrensgemäß zu bestimmen, da sich darin der ursprüngliche Weltbezug des Menschen zeige, der als solcher weder wähl- noch herstellbar (zumindest nicht direkt) sei.

Soll allerdings diese Position der radikalen Kritik an den traditionellen Kriterien der Wissenschaftlichkeit (wie z. B. an der Möglichkeit universalen Wissens, der Ausarbeitung intersubjektiv nachvollziehbarer Verfahren, den mit Wissenschaft verbundenen Rationalitätsansprüchen) nicht allein Destruktion von Wissenschaft bleiben, sondern Möglichkeiten einer alternativen Wissenschaftspraxis aufzeigen, so müßte dies – als zukünftige Aufgabe – von den Proponenten inhaltlich noch präzisiert werden. LIPPITZ deutet hier vielleicht eine Richtung an, wenn er ein Philosophieren an der Erfahrung andeutet, das die Erfahrung nicht im idealistischen Sinne vereinnahmt, sondern sich von ihr selber belehren lasse, wodurch sie einen Erkenntniszuwachs erfahre (vgl. LIPPITZ, S. 45).

Allerdings ließe sich anhand der Symposiumsdebatten zeigen, daß solche Überlegungen einer an Unmittelbarkeit sich brechenden Wissenschaftlichkeit nicht nur auf Zustimmung stießen – gerade bei Diskutanten, die in ihrem Wissenschaftsverständnis von der „Kritischen Theorie“ geprägt sind. Hatte sich nicht bereits die Frankfurter Schule gegen das Postulat eines unmittelbaren Weltbezugs gewandt, welcher gerade die gesellschaftlichen Vermittlungen dieses Unmittelbaren unterschlägt? Müßte man also von daher nicht jegliche Erfahrung als bereits sprachlich vermittelt betrachten (was natürlich in direkten Gegensatz zur Rede von vorreflexivem Handeln gerät)?

Jenseits solcher Kontroversen wäre möglicherweise darüber ein Einverständnis zu erzielen, daß es berechtigt ist, den Erfahrungsbegriff gegen die Konzeption eines Diskurses zu halten, welcher verlangt, daß sich die Teilnehmer von der Einstellung des (erfahrungsgesättigten) kommunikativen Handelns distanzieren. Aber dies wäre dann weniger eine Kritik am dialogischen Moment von Forschung an sich als an bestimmten diskurstheoretischen Figuren, wie sie vor allem von HABERMAS in die Diskussion eingebracht wurden.

Und auch der Hinweis, daß bislang nichtrationale, emotionale Aspekte im Prozeß wissenschaftlichen Handelns unterschätzt wurden, dürfte wohl auf breitere Zustimmung stoßen. Auf jeden Fall könnte es hier vielleicht nützlich sein, einen Hinweis TERHARTS aufzugreifen, nämlich, daß es außerordentlich wichtig wäre, den psychischen Bedingungen des Forschungsprozesses vermehrte Aufmerksamkeit zu schenken (im Sinne einer Psycho-Logik der Forschung).

### 3. Probleme einer methodologischen Begründung qualitativer Forschung

Methodologisch stellt sich für qualitative Forschung insbesondere das Problem der Verallgemeinerung ihrer Resultate, da sie sich im allgemeinen an Verfahren orientiert, welche nicht mit Stichproben arbeiten und damit den statistischen Schluß auf eine Grundgesamtheit nicht zulassen. Qualitative Forschung beschränkt sich dementsprechend oft auf die Untersuchung von Fällen, und es wäre zu überlegen, ob die Verallgemeinerungsproblematik hier sozusagen einer „eigenen“ Logik folgt. TERHART brachte in diesem Sinne den Begriff einer „vertikalen“ Verallgemeinerung im Sinne einer Rekonstruktion von „Emergenzeffekten“ ein, wo nicht von einem N auf möglichst viele N geschlossen wird, sondern wo von einem N auf einer bestimmten Analyseebene auf ein N einer anderen Analyseebene geschlossen wird (z.B. vom Schüler X auf seine Schule). Aus manchen Beiträgen zum Symposium läßt sich auch schließen, daß der Diskurs als „Rückgabe der Ergebnisse an die Betroffenen“ (SIEBER) hier Funktionen übernimmt. Eine Sinndeutung ist danach dann allgemein gültig, wenn sie von den Erfahrungskontexten der am Prüfungsprozeß Beteiligten als gültig beurteilt wird. Auch hier wäre die Frage allerdings noch zu beantworten, ob einem dialogischen Wissenschaftsverständnis eine entsprechende Logik entspräche, und wie diese gegebenenfalls aussähe.

Ganz anders stellt sich allerdings die Problematik für Konzepte, welche von einer kontextgebundenen Philosophie der Erfahrung her argumentieren. So operiert auch LIPPITZ mit Fällen, wobei er jedoch diesen eine ganz andere Bedeutung abgewinnt: Für ihn werden „Beispiele“ dort nötig, wo die Bedeutung von etwas nicht exakt bestimmbar ist, die Bedeutung also nur über Beispiele verdeutlicht werden kann, die in ihrem Gehalt auch Nichtsprachliches zeigen (vgl. LIPPITZ, S. 30). Beispiele sind also hier gewissermaßen Veranschaulichung vorprädikativer Erfahrungen der Menschen.

Die Gültigkeitsfrage stellt sich damit als eine Frage nach „Realitätshaltigkeit“ (so in einem ähnlichen Sinne HUSCHKE-RHEIN), die nicht mit rationalistischen Gütekriterien gelöst werden kann, da diese von vornherein diese Realitätshaltigkeit in einem vereinseitigten Sinne definieren würden. Allerdings würden Skeptiker eine solche Konzeption daraufhin anfragen wollen, wie dann überhaupt noch ein Außenstehender abschätzen könnte, daß die vorreflexive Erfahrung „richtig“ verstanden wird. Ist hier nicht von einer anderen Seite die Position des späten WITTGENSTEIN wieder erreicht, nämlich daß es unmöglich ist, über eingelebte Sprachspiele hinauszukommen?

Dennoch ist mit der Frage nach der „Realitätshaltigkeit“ von Forschung ein Nerv des modernen Wissenschaftsbetriebes getroffen. Auch von der Position der Frankfurter Schule (insbesondere ADORNO) läßt sich fragen, ob die Wissenschaftsentwicklung seit DESCARTES nicht den Prozeß einer „Entsubstantialisierung der Substanz“ (NÄHER) mit sich gebracht habe. Gerade das Aufkommen der qualitativen Forschung ist sicher ein Versuch, solcher Kritik zu entsprechen, wenn dies auch von verschiedenen Auffassungen her geschieht, die gegenwärtig in der diskutierten Hinsicht keine Übereinstimmung zu erzielen vermögen.

Nicht nur der Bezug auf vorreflexive Erfahrung verweist darauf, daß das bloße Beobachten und Vermessen der gesellschaftlichen Oberfläche obsolet geworden ist. Auch der Ansatz OEVERMANNs versucht eine Tiefenstruktur zu entdecken, und MOSER und SIEBER gehen explizit davon aus, daß Forschung gerade an den Brüchen und Verwerfungen anzusetzen hätte, welche dieses Untergründige andeuten. Ähnlich entwickelt RADTKE ein sprachpragmatisches Modell der Forschung, welches dort mit Fragen ansetzt, wo Abweichungen von der Norm auf verborgene Sinngehalte schließen lassen, welche einer weiteren Dekodierung bedürfen. Man könnte also formulieren, daß es bei diesen Autoren weniger um eine Kontinuität geht, welche im Forschungsprozeß auf den Begriff gebracht werden soll, sondern daß es gerade Diskontinuitäten sind, welche zum Anlaß eines vertieften Nachfragens werden. Damit aber stellt sich implizit auch die Frage der Beziehung dieser Ansätze zur Psychoanalyse, die ja gerade als beispielhafte Konzeption einer Theorie gelten könnte, welche latente Strukturen eines „gesellschaftlichen Unbewußten“ (MOSER) zu erfassen sucht. Wenn auch die von den Referenten bezogenen Positionen diese nicht als Momente innerpsychischer Verdrängung betrachten, mithin also in Distanz zu den psychoanalytischen Konzepten stehen, so müßte gerade diese Abgrenzung noch verstärkt diskutiert werden. Gibt es doch Ansätze einer qualitativen Forschung wie derjenige von LEITHÄUSER u. a. (1977), welche die Beziehung zur Psychoanalyse explizit für ein Programm „empirischer Hermeneutik“ zu nutzen versuchen.

#### 4. Der Subjektbezug qualitativer Forschung

Ausgehend von der Kritik an der traditionellen empirischen Forschung, versucht sich qualitative Forschung meistens von einem handlungstheoretischen Konzept des Subjekt-Subjekt-Bezuges her zu definieren. Dies gilt nicht nur für die Aktionsforschung, sondern auch dort, wo fremdes Handeln – als Handeln von Subjekten – verstanden werden soll.

Mit Bezug auf die Bildungsplanung hat P. ZEDLER angemerkt, daß es geradezu das Dilemma herkömmlicher Prognosemodelle gewesen sei, daß sie die handlungsleitenden Regeln der Subjekte nicht berücksichtigen, sondern diese nur indirekt über konstatierbare Regelmäßigkeiten der Auswirkungen solcher Regeln erfassen.

Allerdings – und damit gehen die Ansätze qualitativer Forschung über traditionelle Konzepte der Hermeneutik hinaus – ist es hier nicht mehr das Ziel, lediglich subjektiv vermeinten Sinn herauszuarbeiten, um die Absichten der Handelnden – im ideen- und biographiegeschichtlichen Kontext – gleichsam besser zu verstehen als diese sich selbst. Gerade der im Begriff der Tiefenhermeneutik hervortretende Unterschied zwischen einer „Oberfläche“ und einer „Tiefenstruktur“ macht deutlich, daß es hier um jene Ebene geht, welche der bewußten Entscheidung der Subjekte entzogen ist (deshalb auch die angedeutete Nähe zu Psychoanalyse).



Geht es hier also wesentlich darum, „objektive Handlungsbedingungen“ (MOSER) des menschlichen Handelns auszuarbeiten, dann wird auch jener Konflikt deutlich, der im Rahmen dieses Referates zwischen Anhängern und Gegnern einer „kommunikativen Validierung“ deutlich wurde. Gerade für U. OEVERMANN scheint der Einbezug der Betroffenen schon deshalb wenig sinnvoll, weil sich die latenten Strukturen ohnehin hinter dem Rücken dieser Betroffenen durchsetzen. So hielt er schon in früheren Aufsätzen fest, daß sich die Struktur der konkreten sozialisatorischen Interaktion relativ unabhängig von den Motiven, Dispositionen und Intentionen der beteiligten Personen durchsetze (OEVERMANN u. a. 1976, S. 372). In der Diskussion wurde hier nochmals jene Kontroverse aufgenommen, welche von TERHART (1981) mit einem kritischen Einwand gegenüber OEVERMANN eingeleitet wurde: Das kritische Korrektiv bei der approximativ ihren Gegenstand anvisierenden Explikation von Latenz sei gerade in der Diskussion innerhalb der Interpretengruppe zu suchen (vgl. TERHART 1981, S. 784). Hier wird also die Wiedereinführung des Dialogs mit den Interpreten gefordert, das Interpretationsmonopol des Forschers zugunsten der Praxis und deren Reflexionsgewinn bestritten. Dieses Argument fortführend, weist MOSER (S. 33) darauf hin, daß es geradezu ein Strukturmoment des pädagogischen Diskurses sei, daß sich der Mensch der Konstitutionsprinzipien der Gesellschaft zu versichern suche, um diese als gesellschaftliches Projekt zu gestalten.

Von dieser Argumentationslinie her mag es nicht mehr so sehr überraschen, daß das dialogische Moment von Forschung gerade von erziehungswissenschaftlicher Seite immer wieder in die Diskussion geführt wurde. Allgemein könnte man sich fragen, ob so definierte Forschung nicht vielleicht deshalb der Erziehungswissenschaft affin ist, weil sie selbst Aspekte eines Bildungsprozesses aufweist. Geht man davon aus, daß Methoden und Verfahren eines Forschungsansatzes nicht unabhängig von den entsprechenden Gegenstandsbereichen sind, so ließe sich der Unterschied mindestens teilweise mit dem unterschiedlichen gegenstandsspezifischen Forschungsinteresse zwischen soziologisch (z.B. OEVERMANN) und erziehungswissenschaftlich ausgerichteten Ansätzen erklären. Man könnte hier zudem als Parallele darauf verweisen, daß auch die Aktionsforschung, welche die Reflexion und Lernen ebenfalls als zentrales methodologisches Postulat auszuarbeiten versuchte, vorwiegend in der erziehungswissenschaftlichen scientific community diskutiert wurde.

Allerdings könnte man dagegen einwenden, daß dies weniger ein Vorzug der Erziehungswissenschaft sei, sondern deren Zwang, Theorie und Praxis gleichzeitig zu ihrem Gegenstand zu machen. Gerade deshalb sei der theoretische Status der Erziehungswissenschaft so unbefriedigend, daß sie die Ebenen nur ungenügend auseinanderhalte und „Forschen“ immer wieder mit „Erziehen“ verwechsle. Dabei müsse man jedoch eines auseinanderhalten: Die Vermittlung von Forschungsergebnissen an Betroffene bezieht sich eher auf eine Art von „Forschungsdidaktik“ als auf den Prozeß der Erkenntnisgewinnung. Mithin müßte von Vertretern einer „kommunikativen Validierung“ deutlicher herausgearbeitet werden, was die Funktion der „Rückgabe“ beim Prozeß der Erkenntnisgewinnung selbst wäre. Sicherlich wird die Antwort in der Richtung liegen, daß die latenten Strukturen, welche dem menschlichen Handeln unterliegen, ja letztlich nur von diesen Menschen her selbst eine Begründung finden dürfen. Ist das Forschungsergebnis mit deren Realität nicht mehr zu vermitteln, entsteht eine schimärische Welt von Formen und Gestalten, die hinter der Oberfläche behauptet werden, letztlich aber leer bleiben müssen. Ob hier im Dialog eine mögliche Lösung des Problems liegt, müßte angesichts der

Tatsache spezifiziert werden, daß die genannten Strukturmomente – mindestens direkt – dem Bewußtsein nicht zugänglich sind.

### *Literatur*

- DUERR, H.: Traumzeit. Über die Grenze zwischen Wildnis und Zivilisation. Frankfurt/M. 1978.  
FEYERABEND, P.: Wider den Methodenzwang. Frankfurt/M. 1976.  
LEITHÄUSER, TH./VOLMERG, B./SALJE, G./VOLMERG, U./WUTKA, B.: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins. Frankfurt/M. 1977.  
MOSER, H.: Zur methodologischen Problematik der Aktionsforschung. In: MOSER, H./ZEDLER, P. (Hrsg.): Aspekte einer qualitativen Sozialforschung. Opladen 1983.  
OEVERMANN, U. u. a.: Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: AUWARTER, M. u. a.: Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt/M. 1976, S. 371–403.  
TERHART, E.: Intuition – Interpretation – Argumentation. In: Z. f. Päd. 27 (1981), S. 769–793.

### *Anschrift des Autors:*

Priv.-Doz. Dr. H. Moser, Dörenener Weg 55, 4790 Paderborn

### *Die Beiträge zum Symposium:*

- BRUMLIK, M.: Über die Basishandlung qualitativer Sozialforschung.  
HURRELMANN, K.: Erfahrungen mit offenen Erhebungsverfahren und interpretativen Auswertungsverfahren in der Schulforschung.  
HUSCHKE-RHEIN, R.: Zur Rekonstruktion einer kritischen Hermeneutik. Fiktives Interview mit Dilthey über das Verhältnis von qualitativer Forschung und hermeneutischer Methodologie.  
LIPPITZ, W.: Exemplarische Deskription. Die Bedeutung der Phänomenologie für die erziehungswissenschaftliche Forschung.  
MOSER, H.: Methodologische Überlegungen zu einer Geschichte des pädagogischen Diskurses.  
NAEHER, J.: Zur Logik qualitativer Erfahrung.  
RADTKE, F.-O.: Thesenpapier zum Problem der Interpretation von Interviewtexten.  
SIEBER, P.: Aspekte qualitativer Evaluationsforschung.  
TERHART, E.: Das Einzelne und das Allgemeine. Überlegungen zum Umgang mit Fällen in der Erziehungswissenschaft.  
UHLE, R.: Welche „Probleme“ führen zur Aufwertung interpretativer Forschung? Eine Fallstudie über Erfahrungen in der Unterrichtsforschung anhand der Neuausgaben der Arbeiten von R. und A. TAUSCH und G. BACHMAIR.  
ZEDLER, P.: Ausgangspunkte und Perspektiven der Einbeziehung interpretativer Verfahren in die Bildungsplanung.



# Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder

HEDWIG ORTMANN

## *Einleitung in die Problemstellung des Symposions*

Frauen sind dabei, die Gesellschaft außerhalb der traditionellen Denksysteme zu begreifen. Es wird ihnen deutlich, daß sie in einer Gesellschaft der Männermacht und Frauenohnmacht, der Männerherrschaft und der Frauenunterdrückung, in einer patriarchalen Gesellschaft also leben. Wo immer Forscherinnen und Denkerinnen Licht in das Dunkel gesellschaftlicher Verhältnisse zu bringen versuchen, stoßen sie auf dieselben Strukturen: eine in weitverzweigten und komplizierten Regel-, Sprach und Wertsystemen legitimierte und oktroyierte Herrschaft über alle in der Frau vermuteten oder auch offenkundig der Frau zugehörenden Lebensäußerungen. Die Wissenschaft ist ein Teil dieses Systems.

Was aber hat es nun mit der *Erziehungswissenschaft* auf sich, die doch beratend, empfehlend, analysierend, kritisierend und bestärkend den Frauen das ihnen auftragene Geschäft der Erziehung ermöglichen will? Ist sie nicht ein Medium, mit dessen Hilfe Frauen überhaupt ein Bewußtsein von Erziehung gewinnen können? Ist sie nicht hilfreich in der Reflexion einer anstrengenden Tätigkeit?

Frauen haben Zweifel, daß die Erziehungswissenschaft ihnen zu Liebe und zu Diensten erfunden wurde. Die Abstraktionen dieser Wissenschaft sind zu weit weg von den Erfahrungen der weiblichen Realität. Mütter, Erzieherinnen und Lehrerinnen bekennen freimütig, daß ihnen die Erziehungswissenschaft am allerwenigsten bei ihrem Leben und Lernen mit Kindern helfe. Doch mehr noch: Erziehungswissenschaft als patriarchales Denk- und Anspruchssystem zu begreifen, heißt die gesellschaftlich verdrängten Dimensionen des Weiblichen auszuloten, heißt Geschichte, Kritik und Utopie zusammenzubringen. Es heißt deshalb auch, den Spuren eines matriarchalen Selbst bis in die Gegenwart zu folgen und für die Zukunft zu wissen: Das Matriarchat lebt weiter!

Ein Kongreß wurde angesagt zur Diskussion von Fragen der Erziehungswissenschaft. Ich erhielt die Aufforderung, ein Symposium von und für Frauen zu gestalten, und ich suchte andere Frauen, die mit mir gemeinsam Ausschau nach dem „Leben und Lernen jenseits patriarchaler Leitbilder“ halten wollten, die auch vom Weiterleben matriarchaler Vorstellungen in uns überzeugt sind. Schnell fand sich eine Vorbereitungsgruppe zusammen, die enorme Lust am Fabulieren, am Denken und Verspinnen, am Zusammentragen und Sichten hatte. Ein konkreter Verdacht nährte sich aus den Erfahrungen insbesondere der Mütter, die sich mit Wut und Trauer an die Indienstnahme durch das Patriarchat erinnerten und gleichwohl Ahnung und Erkenntnis besser zu lebender Möglichkeiten hatten: Es ist der Verdacht, daß alle Erziehung der Verfolgung des Lebendigen dient und die Entzweiung zwischen den Müttern und ihren Kindern bewirkt. Dieser Verdacht geht jedoch nicht nur von den Erziehenden, den Müttern aus, sondern auch von den Erzogenen, den Töchtern. Immer mehr Töchter erkennen, daß ihre scheinbar naturwüchsige Feindschaft zu ihren Müttern eine von außen auferlegte ist. Sie haben ihre Mütter nur in der Funktion der Erzieherin, einseitig und entstellt wahrgenommen und sie angeklagt.

Nun erst sehen sie, wie durch die gestiftete Feindschaft das wichtigste Band in der Geschichte der Frauen, das zwischen Müttern und Töchtern, zerschnitten wurde.

Die Vorbereitungsgruppe fand heraus, wie durch die Verknüpfung der Einzelfäden sich ein Netz herausbildete: das Netz der Gefangennahme der Frau. Als Gefangene muß sie mit daran arbeiten, die gefährdete Herrschaft der patriarchalen Väter in jeder Generation neu zu sichern, d.h. ihre Kinder zu *erziehen*. Und durch Erziehung wird die Mutter zur Komplizin des Vaters, dessen Rolle im patriarchalen System die des kontrollierenden Herrschers über das Lebendige ist. Und so erschafft die Mutter als Komplizin immer wieder neu das System, das sie selber in Unterdrückung und Unbewußtheit festhält, weil sie selbst die Mechanismen nicht durchschaut und es scheinbar keinen Ausweg gibt. Sie selber festigt so durch Erziehung in den Söhnen deren Wünsche nach Herrschaft über das Lebendige, und sie zerstört ihre eigene Geschichtsmächtigkeit durch die Entzweiung mit den Töchtern. Erziehung macht die Frau zur Teilhaberin an der Herrschaft über das Lebendige. In der Rolle der Erziehenden tilgt sie die Spuren ihrer matriachalen Gegenwelten.

Doch das gefangennehmende Netz verliert seine Bannkraft, wenn es sichtbar geworden ist: Seine Strukturen werden dann deutlich, und in seinen Verknotungen zeigen sich geheime Botschaften. Einige wurden entschlüsselt, wie die hier folgenden Beiträge zeigen:

- Das erzwungene Matriarchat der Frauen nach '45 zeigt unsere Mütter auch als „Hüterinnen des Überlebenswissens“ (SIGRID METZ-GÖCKEL). Wir Töchter und Enkelinnen beziehen den Mut zu neuen Erkenntnissen aus ihrem Wissen und aus ihren Erfahrungen.

- Die Anstiftung zur Erziehung, wie wir Frauen sie erfahren haben, sichert dem Patriarchat seine Herrschaft über die Mutter-Kind-Beziehung. Erziehung greift damit ins Zentrum der weiblichen Produktivität ein und verkehrt sie. Doch Frauen erobern die Lust am Lebendigen, an ihrer Schöpfungsfähigkeit, an ihren Kindern zurück (CHRISTINE HOLZKAMP, GISELA STEPPKE).

- Mütter überwinden ihre Sprachlosigkeit und entwickeln aus ihren Erfahrungen im Leben mit Kindern weibliche Utopien. Sie finden den Mut, sich die ganze Gesellschaft gründlich anders vorzustellen, die Herrschaft der kapitalistischen Ökonomie zumindest gedanklich einmal außer Kraft zu setzen (BIRGIT CRAMON-DAIBER).

Es wurde deutlich, daß der Entwurf von Leitbildern jenseits patriarchalischer Denksysteme immer wieder an die Erfahrungen von Müttern anknüpft. Im Zentrum matriachaler Utopien stehen so die Mütter, aber auch die Töchter. So wurde ein Netz geknüpft, daß von den anwesenden Mütter-Töchtern und den Töchter-Müttern mit weiblicher Ausdauer, Zuneigung und Sorgfalt während vieler Stunden auf dem Kongreß entwickelt und entsponnen wurde. (Sie erfuhren auch die Unterstützung durch einige anwesende Männer.)

Doch Mütter lieben auch ihre Söhne und die Väter ihrer Kinder. Wie sie lieben können, ohne sich in Komplizenschaft zu den Leitbildern des Patriarchats zu begeben oder von ihnen gefangengehalten zu werden, wollen sie dringend wissen. Wie auch die Söhne zu lieben sind, ohne in ihnen immer wieder die neuen Sachwalter des Patriarchats zu erzeugen, knüpft sich als Frage immer wieder in das Netz. Die Frage: „Was geschieht mit kleinen Jungen?“ (vorgesehen: H. ORTMANN) war schon ein wichtiger Gesichtspunkt in den Vorbereitungsdiskussionen der Gruppe. Das Entwickeln und Entspinnen der Erfahrungen und Gedanken mußte wegen Krankheit der Referentin unterbleiben. Doch die Frage ist den Frauen dringlich: Eine Mütter-Arbeitsgruppe hat angefangen, sich ihr zu stellen.

Auch an den anderen Fäden und Knotenpunkten wird gearbeitet: Befreit von dem Druck, die Rolle einer Erziehenden darstellen zu müssen, besinnen sich Frauen auf das Gegenstück dieser Rolle. Sie wollen sich nicht länger an ihre Komplizenschaft in einem System, das ihrer Unterdrückung dient, fesseln lassen.

*Anschrift der Autorin:*

Prof. Dr. Hedwig Ortmann, Besselstr. 48, 2800 Bremen 1

*Macht- und Selbstlosigkeit der Frauen. Assoziative Überlegungen zum Mutter-Tochter-Bündnis in den letzten drei Generationen oder das Matriarchat lebt weiter.*

1. „Allmächtige“ Mütter

Ich war eine Tochter, bevor ich eine Frau wurde. Wie meine Mutter wollte ich nie werden.

Ich schreibe dies als Tochter einer Mutter, *die Vater und Mutter* zugleich für ihre drei Kinder in schwerer Zeit gewesen ist. Von „Rest“ oder unvollständiger Familie habe ich bisher in meinem Leben wenig gespürt. Meinen Vater, der 1942 im Krieg umgebracht wurde, vermißte ich kaum – ohne ihn kennengelernt zu haben. Es ist die übliche Perspektive der Familiensoziologie, „diese Ausfallerscheinungen im persönlichen Inventar der Familie als eine Form ihrer Desorganisation zu sehen“ (KÖNIG 1958, S. 71). Ich habe mich dagegen unbegriffen immer gewehrt.

Ich begann, mir sympathische Gedanken über meine Mutter zu machen, als ich in dieser einen Mutter mehrere Mütter entdeckte. In der Phase der nachpubertären Auseinandersetzung focht ich einen politischen Kampf mit ihr. Beeinflußt von der Soziologie und der Studentenbewegung, befragte, ja attackierte ich sie im Verein mit meinen Geschwistern wegen ihrer Einstellung zum Faschismus, ihrer autoritären Staatsvorstellungen, ihrer intellektuellen und sozialen Schwächen. Angewidert war ich von der vermeintlichen Lust, mit der Mutter Sätze aussprach wie: „Das müßte verboten werden“, oder „das war damals verboten“. In Diskussionen mit ihr über Erziehung vermittelte sie eine autoritäre und rigide Norm- und Moralfixiertheit. *Was sie verbal vertrat und verteidigte, hielt sie in der Praxis aber nicht ein.* Wie sie sich verhielt, das zeigte eine eigene Distanz und Gestaltungsfähigkeit von und zu Erziehung. Versöhnt wurde ich aber erst, als ich meine Mutter mit ihren Enkeln umgehen sah. Ihre gewährende, unterstützende, so ganz und gar nicht rigide Zuwendung zu den Kleinen durchpulste mich warm und befreiend: „So ging sie auch mit uns als Kleinkindern um“, wurde zur intellektuellen und emotionalen Gewißheit.

Wer ist diese Mehrfach-Mutter? Eine „Bildung“ hat sie nicht. In ihrer Familie trat sie als einzige ihrer Geschwister (vier Brüder) in der NS-Zeit nicht aus der Kirche aus, obwohl sie damals nicht besonders religiös war. Sie germanisierte nicht ihren Namen, wehrte sich aber auch gegen die Polonisierung der Vornamen ihrer Kinder, als wir in Polen lebten.

Meine Schwiegermutter nahm 1946 als über 40jährige und kinderlose Arbeiterfrau auf dem Lande ein Kriegswaisenkind auf. Der 6jährige Sohn wurde ihr mehr noch als ein eigener Sohn. Sie erfüllte ihm die Wünsche von zwei Familien: von zwei Müttern/Vätern und mehreren Großmüttern/Großvätern in „matriarchalen“ Familienclans. Die Liebe meiner Schwiegermutter zu ihrem Sohn ist durchwebt von gebender Liebe zu mir, ihrer Schwiegertochter, so ganz und gar nicht im Sinne der Witz- und Wahnvorstellungen, die man in öffentlichen Medien findet.

Ich begann nach den Bedingungen des Lebens meiner Mutter zu forschen, als mir bewußt wurde, was meine Mutter mit drei Kleinkindern, geboren 1939, 1940, 1941, in Oberschle-

sien im Krieg, auf der Flucht und in der sogenannten Aufbauphase in der Nachkriegszeit nach 1950 in der Bundesrepublik alles geleistet hat. Ich zweifle, ob ich dies alles wohl ausgehalten hätte. Wie haben das aber unsere Mütter geschafft?

Ich denke, es gibt nicht nur eine vergessene und unterdrückte Geschichte der Frauen und Mütter aus den vorigen Jahrhunderten, sondern auch eine der letzten 40 Jahre. Und dies ist auch ein unterdrückter Teil von mir und in mir. Meine Mutter und meine Schwiegermutter sind sicherlich keine Einzelfälle. Sie teilen ihr Schicksal und die (patriarchale) Enteignung ihres Bewußtseins mit Millionen von Frauen ihrer Generation. Sie haben kein Bewußtsein (haben dürfen) von dem, was sie taten: Überlebensarbeit und Leben weitergeben unter Bedingungen, die kaum lebbar waren, auch auf Kosten eigener Interessen und Kräfte<sup>1</sup>. Sie leiteten daraus keine gesellschaftlichen Ansprüche und Kritik als Frauen und Mütter ab.

Was haben diese Beispiele mit Erziehungswissenschaft zu tun? Erziehungswissenschaft untersucht und reflektiert auf der Basis möglichst genauer Gegenstands- und Prozeßbeschreibung Erziehungsbedingungen und Erziehungsverhalten im historischen und sozial differenzierten Kontext. Dabei sind die Binnenverhältnisse von Erziehungsprozessen und ihre „Ergebnisse“ der Kernpunkt methodisch kontrollierter oder interpretativer Erziehungswissenschaft/Sozialwissenschaft. Die historische Reflexion von Erziehung verhilft dabei zur Relativierung von jeweils geltenden Normen. Hilft sie auch, Verständnis zu entwickeln für die konkrete „Gewohnheit“ von Erziehung und deren Institutionen wie Familie, Mutterschaft, Kindheit u. a. m.?

Üblicherweise wird das Extreme und Singuläre dem Allgemeinen untergeordnet und nach Gesetzmäßigkeiten, Wirkungen und generalisierten Strukturen geforscht. Die Erziehungspersonen und deren konkrete Lebensbedingungen sind aber höchst differenziert, und diese Unterschiede sind ebenso wichtig wie die besonderen Erfahrungen, Phantasien und Wünsche der zu Erziehenden. In jedem Fall sind es lebendige Personen, um deren Lebenserfüllung es in der Erziehungswissenschaft geht. Sollten sie dann nicht auch wahrhaftig in ihr vorkommen?

## 2. Die Ausnahme und/ist die Regel

Auf der Suche nach der Geschichte meiner Mutter, ihrem Leben und ihrer Erziehungspraxis in den zuständigen Wissenschaften fand ich keine breite Spur, allenfalls einige abstrahierende und generalisierende Aussagen über die Mangelsituation der Nachkriegszeit, die Stabilität der Familie und über Problemfälle<sup>2</sup>. Die Freude am abstrakten Denken verging mir mit zunehmender Distanz, die dieses zu mütterlichem Erziehungsverhalten einnahm.

Ich wähle eine andere Methode als die der empirisch positivistischen Erziehungsforschung, indem ich mich auf Selbstdeutungen von Müttern und Töchtern beziehe und auf

---

1 Deutschland in der Nachkriegszeit wurde unterhalb der großen Politik von Frauen bestimmt. Zeitweise betrug das Verhältnis Männer zu Frauen 100 : 125. Dies wurde als Frauenüberschuß mehr beklagt als „gewürdigt“. Vgl. z. B. STRECKER 1981. Eine Darstellung, die der Frauenwirklichkeit eher gerecht wird, geben THURNWALD 1948; SANDER-BRAHMS 1980 u. STOLTEN 1981.

2 Vgl. SCHELSKY 1967; dies ist bei aller Differenziertheit der Argumentation dennoch ein frauen- und mütterfeindliches Buch. Die Frauen reagieren darin ausschließlich aufgrund der situativen Anforderungen, nicht auch als Subjekte. Vgl. auch BAUMERT 1952.

mein „intuitives oder primäres“ Wissen als Kind/Tochter vertraue (vgl. GRIFFIN 1981). Anders Erzogene und Erziehende bitte ich, diese zu kritisieren und zu ergänzen. Meine Beobachtungen und Überlegungen sind erst vorläufige Skizzen zu einer matriarchalen Deutung von Erziehungsprozessen in einer bestimmten historisch-gesellschaftlichen Phase.

Witwen, alleinlebende Mütter mit ihren Kindern, arme Leute ohne formale Bildung stellen in der Soziologie der Erziehung oder/und in der Erziehungswissenschaft die Abweichung von der patriarchalischen Mittelschicht-Familiennorm dar. Sie werden in Relation zu herrschenden „Normal“-Institutionen unter den Aspekten von Bestandswahrung, Komplexität und Erziehungsfolgen als defizitär betrachtet. Kaum treten ihre Eigenleistungen und die Chancen hervor, die sie – bei aller Not – für die nachfolgende Generation auch eröffneten. Wie kamen Frauen wie meine Mutter und Schwiegermutter, katholisch, auf dem Lande lebend, arm und „ungebildet“, dazu, ihre Kinder zu „Bildung“ und einem „erfolgreichen“ Leben zu führen? Ich sage mit Absicht „führen“, weil sie daran einen entscheidenden Anteil haben. Dafür gab und gibt es keine Erziehungslehren, und unsere Mütter haben sie auch nicht gelesen und gebraucht. „Man soll den Willen eines Kindes nicht brechen“, war eine der wenigen Regeln, die meine Mutter ihrer Mutter gegenüber äußerte, als diese vorwarnend sagte: „Du wirst schon sehen, was Du von Deinen studierten Töchtern haben wirst.“

### 3. Binnenverhältnisse zwischen Frauen in der Generationenfolge

Mütter-Tochter-Beziehungen, bis vor kurzem völlig übersehen und unanalysiert gelassen, sind voller Spannungen. Inzwischen sind so viele Mütteranklagen von Töchtern erschienen, daß MARGARETE MITSCHERLICH zweifelnd fragt: Müssen wir unsere Mütter hassen? (MITSCHERLICH 1980). Mütter werden als die großen Verhinderinnen eines erfüllten, autonomen Tochterlebens beschuldigt. Sie zwingen die Töchter in die Rollen, die das Ablösen erschweren und negative Selbstwertgefühle verstärken. Dafür ernten sie den Haß der Töchter: die Mutter als Allmächtige und Sündenbock zugleich.

Nach einigen Jahren aktiver Arbeit in der Frauenbewegung fragte ich mich, warum sich so wenige Frauen meiner Muttergeneration in ihr engagieren. Eine Äußerung aus der Müttergeneration dazu:

„Viele Frauen, die selber Mütter sind, fühlen sich von der Frauenbewegung angezogen und möchten in ihr Verständnis für ihre Schwierigkeiten finden. Durch deren negative Haltung ihnen gegenüber fühlen sie sich aber zu Frauen zweiter Klasse degradiert und darüber hinaus ihren Problemen wieder allein überlassen“ (MITSCHERLICH 1980, S. 16).

Die Töchter stoßen die Mütter aus ihrer Bewegung aus. „Moderne“ Beispiele:

(1) Eine Studentin, hochschwanger mit dem 1. Kind, fragt mich in einem Kompaktseminar über berufliche Bildung von Mädchen, ob sie bei mir ihre Diplomarbeit schreiben kann. Sie möchte ein Frauenthema behandeln: „Die Leere und die Anklammerung der Mütter an die erwachsene Tochter“. Sie gibt als Motiv ihre eigene Mutter an, die unerträglich sei. Der Haß, die Verachtung und die Abneigung gegen ihre Mutter ist zu spüren. Im Seminar macht die Tochter ein schludriges Referat über Hausarbeit und zitiert als Autorität ihren Mann, der das Buch über Hausarbeit „unmöglich“ fand. Sie bestand darauf, einen Leistungsschein zu bekommen, und ich gab widerstrebend und wider besseres Wissens nach.

Erst später wurde mir klar: Wenn wir unsere Mütter nicht lieben (lernen), werden wir uns selbst auch nicht lieben und den Selbsthaß der Frauen weiterleben und weitergeben.



(2) In einem Interview über mein Verhältnis zu meiner Mutter antwortete ich auf die Frage: Haben Sie manchmal Ihre Mutter gehaßt? „Ja“. Meine Mutter gab ebenfalls ein Interview über ihr Verhältnis zu ihrer Mutter, meiner Großmutter. Es kam bei meiner Mutter ein kritisch-distanziertes Verhältnis zu ihrer eigenen Mutter heraus. Meine Mutter bezeichnete sich darin als Vattertochter. Dies stimmt mit meinen kindlichen Wahrnehmungen überein. Als meine Mutter mein verschriftlichtes Interview las, weinte sie und war tagelang so traurig, daß meine Geschwister bei mir nachfragten. In den Gesprächen darüber redigierte meine Mutter ihr eigenes Mutterinterview, in dem sie alle Passagen einer Kritik an ihrer Mutter in die Dichtung verwies und auf sonstige kleinere Unstimmigkeiten hinwies. Tief verletzt hatte sie mein „Haßgeständnis“ aus früherer Zeit.

#### Selbstverteidigung der Tochter:

Ich habe mein Interview bewußt nicht korrigiert, und meine Mutter ließ es bei den Klagen, ohne auf eine Änderung bei der Autorin zu bestehen.

Aber, so fragte ich mich jetzt: Hatte meine Mutter recht? Steckt nicht in ihrem Schmerz über meine Aussage das Bewußtsein eines unzerstörbaren und doch verletzten Bündnisses zwischen Mutter und Tochter? Die Tochter, die ihre Mutter haßt, zerstört auch sich selbst, schwächt Frauenmacht und Menschenliebe. Und welche Frau philosophiert nicht gern darüber, wie sie sich fühlen würde, wenn alle Fesseln von Selbst- und Fremdhaß aufgehoben wären und sie sich selbst in anderen genießen könnte, ungetrübt wie Narziß im Spiegel des Wassers: Töchter als gelungene Lebensentwürfe ihrer Mütter?

Ich möchte hier auf psychoanalytische Interpretationen nicht näher eingehen<sup>3</sup>, sondern einen sozialhistorischen Erklärungsversuch unter Rückgriff auf die Matriarchatsforschung machen.

#### 4. Mehrdeutigkeiten mütterlicher Botschaften und Widerspruchspraxis

Das gelebte Leben und Erziehungsverhalten unserer Müttergeneration ist zu unterscheiden von den Ideologien, die sie vertreten und gebrochen weitergegeben haben. Dabei, das ist meine These, kann mütterliches Erziehungsverhalten „fortschrittlicher“ sein als die „Erziehungslehre“, die sie fremdartig verkünden<sup>4</sup>.

Ich glaube, wir Töchter erfüllen den geheimen Emanzipationsauftrag unserer Mütter, den diese uns – wie widersprüchlich auch immer – „vorgelebt“, aus ideologischen Gründen aber anders vermittelt und traditionell moralisiert haben in Sprüchen wie: „Du sollst ja einen Mann abkriegen; Du kannst studieren, dann bekommst Du auch einen „besseren“ Ehemann; Du sollst eine gute Hausfrau werden, Kinder gehören zu einer Frau!“ (Aber wie die Frau sie bekommt oder verhindert, überläßt sie dem Mann.) Selbst in der *negativen Abgrenzung* gegen die Mutter ist vermittelter Widerstand gegen die Zumutungen einer traditionell eingeschränkten Frauenrolle sichtbar. Die Klagen der Töchter sind seltsam bitter:

„Mit Deinem Duckmäusertum hast Du uns Haß gelehrt und nicht Liebe. Obwohl Du immer schwanger warst, hast Du uns nie was darüber erzählt. Deine dicken Bäuche durften wir nicht

3 Vgl. die Interpretationen von MARINA MOELLER-GAMBAROFF (1977) und KARIN OSTERLAND (1979). In beiden Artikeln wird ontogenetisch davon ausgegangen, daß die phallische Mutter oder – am Anfang war das Matriarchat – die erste Stufe der Auseinandersetzung und Wahrnehmung der Welt ist, bevor das Kind auch das männliche Geschlecht und dessen herrscherliche Überlegenheit realisiert.

4 Interessant finde ich in diesem Zusammenhang die selbstbewußten und selbstkritischen Aussagen von DDR-Schriftstellerinnen, für die sich das Autonomieproblem der Töchter ganz anders zu stellen scheint. Die gesellschaftliche Selbstverständlichkeit einer durchgehenden Berufstätigkeit, damit verbundene ökonomische Unabhängigkeit und sexuelle Wahlfreiheit verlagern das Frauenproblem stärker auf die ideologische Auseinandersetzung mit den Männern, um deren Umerziehung es eher zu gehen scheint als um die Emanzipation der Frauen. Vgl. WANDER 1978.

anfassen. ... Du warst nie selbständig in Deinen Gefühlen, obwohl Du die meiste Zeit mit uns allein warst. Weißt Du noch, als ich meine Tage gekriegt habe und Du nichts tatest, als mir ein schreckliches Stück Bettlaken zwischen die Beine zu klemmen, und die Neuigkeit sofort dem Vater mitteilen mußtest. Du hättest doch wissen müssen, daß er nur anmachende Sprüche klopft“ (SPERR 1981, S. 28).

Was von unseren Müttern in der Endphase des Krieges und der Nachkriegszeit tatkräftig und diskrepant zur Ideologie gelebt wurde, versuchen wir Töchter in eine Übereinstimmung zu bringen: *Leben und Denken als Frau* in über-lebenszentrierter, nicht primär von Männern abhängiger Weise<sup>5</sup>.

Töchtergenerationen haben (k)eine Kontinuität in der Emanzipation. Was sich Mütter für ihre Töchter fast immer wünschen, nämlich ihnen ein Vorbild zu sein, mißlingt oft genug. Die Ablösungs- und Identifikationsprozesse der Töchter von ihren Müttern verlaufen nicht linear.

Hier eine Familienbiographie in der Frauenlinie: Eine über 50jährige Journalistin antwortet auf die Frage: „Was hat Dir Deine Mutter politisch weitergegeben?“ „Darüber habe ich noch nie nachgedacht. Ich habe eine ganz schlechte Beziehung zu meiner Mutter, weil ich nicht so geworden bin, wie sie sich das gewünscht hat“ (Gespräch mit SUSANNE V. PACZENSKY. In: STOLTEN 1981, S. 23). Ihre Tochter studiert Jura, wie die Mutter es bloß vorhatte. Die Tochter ist politisch in der Ökologiebewegung engagiert, und die Mutter unterstützt sie darin. Die drei Töchtergenerationen ergeben (k)eine gradlinige Linie: Die mittlere Tochter ist als „Vatertochter“ aus gutem Hause und als Halbjüdin deutsche Prozeßberichterstatterin bei den Nürnberger Prozessen. Ihre Mutter hatte sich gegen ihre nationalsozialistische Herkunftsfamilie geweigert, sich von dem jüdischen Ehemann zu trennen. Die Enkelin ist politisch nicht nur „privat“ wie die Großmutter oder als „Beruf“, wie die Mutter, sondern als ganze Person. Sie ist von Kindheit an mit Politik verbunden. „In Organisationen ist sie nicht reinzukriegen“, sagt die Mutter.

Eine Sozialwissenschaftlerin meiner Generation, deren Mutter im Alter Kurzgeschichten zu schreiben begann, sagte mir: „Ich suche mir aus, was mir an meiner Mutter gefällt“. (Auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Regensburg 1982 fühlten sich beim Symposium „Erziehung jenseits patriarchalischer Leitbilder“ mehrere Frauen von diesem Satz direkt angesprochen, so, als hätten sie selbst diesen Satz ausgesprochen.) Sie zeigt ein Mutter-Tochterverhältnis, in dem sie sich wechselseitig auf Stärken beziehen und dies selbst bestimmt. Werden Mütter auch von ihren Töchtern gemacht?

Ich will noch weitere Töchter über ihre Mutter zu Worte kommen lassen. (Alle Äußerungen stammen aus den Interviews, die ERIKA ADOLPHY in ihrer Diplomarbeit: *Zur Lebenssituation von Frauen im Deutschland der frühen Nachkriegszeit*. Bielefeld 1981, bearbeitet hat.)

„Mutter war wohl diejenige, die so die behütende und die ausgleichende Persönlichkeit im Hause war, aber so nach außen hin doch nicht wirkte.“ „Die engere Bindung habe ich zum Vater gehabt, der war der Aktivere, der hat mir irgendwie imponiert.“

„Mutter war eine Ranke, d. h. sie rankte sich an meinem Vater hoch. Mutter hatte Fähigkeiten, aber sie heiratete mit 22 Jahren“. „Ich bin ein Blender, hat meine Mutter mir so eingeimpft. Ich täusche alle Leute, ich wirke überall. Ich komme überall gut an, aber da steckt nichts dahinter. Und auch in der Schule hat sie immer erzählt, M., die becirct alle Lehrer, und dadurch kann sie was, aber da steckt nichts dahinter. Und das habe ich so in mir drin“.

Viele erfolgreiche Frauen, zumal in der Wissenschaft und Politik tätige Frauen, identifizieren sich mit ihrem Vater. (vgl. LANG 1980) Er lehrte sie ein logisches Denken, unterstützte sie in ihrem Ablösungsprozeß von zu Hause, d. h. auch von der Mutter, und lehrte sie beispielhaft Durchsetzungs- und Beherrschungsvermögen. Heißt dies, daß patriarchale

5 Vgl. DALLY 1976, S. 45: „Die Mutter, wie sie tatsächlich ist, hat weit mehr Wirkung auf das Kind als das, was sie tut.“

Familien für die Töchter positiv in ihrer Identitätsfindung sind und patriarchale Familien daher zu Recht „Norm und Modell“ geworden sind?

Warum können sich Frauen so schwer mit ihren Müttern und so schwer als Frauen positiv identifizieren? Es gibt mehrere Antworten darauf.

(1) Die Töchter *erkennen ihre Mütter nicht als Frau*, weil diese hinter einer normativen Fassade ihr Leben als Frau, Tochter und Mutter verbergen. Äußerlichkeiten, Überangepaßtheit an gesellschaftliche Normen, Unterwürfigkeit und gesellschaftliche Schwäche stören die Töchter.

(2) Die Töchter nehmen ihre Mütter in der patriarchalischen Muttersicht wahr. D. h. sie sehen die Mütter als die Sich-Aufopfernden, die Entscheidungsunterlegenen, die immer Gedrückten, manchmal auch als die Erkalten, kaum als solche, die dies unter „unmenschlichen“ Bedingungen geworden sind. Auch Töchter sehen ihre Mütter als Natur.

Die Äußerungen destruktiver Beziehungsqualitäten von Töchtern ihren Müttern gegenüber scheinen keine gesellschaftlichen Tabus zu brechen. Viel ehr- und tabuverletzender sind da schon die Vateranklagen der Töchter oder der Ehefrauen gegenüber ihren Ehemännern. Ist das ein Grund für die affektive Ablehnung, die Feministinnen erfahren?

##### 5. Mütterarbeit und Mütterliebe: Wer arbeitet, hat keine Macht, oder gibt es eine „andere“ Macht?

Wer die politische Macht hat, bestimmt auch über die Verteilung der Arbeit. Nicht die Arbeit und ihre Produktivität bestimmen den Zugang zur Politik und Macht – dies ist materialistischen Denkern schon lange klar –, sondern die Verfügungsgewalt über die Bedingungen der Arbeit. Diese basiert in erster Linie auf Gewalt und Eigentum. Beides sind weitgehend männliche Monopole. „Die Liste der Arbeiten für Männer ist viel kürzer als die der Frauen. Tatsächlich hatten die Männer mehr freie Zeit“ (SHORTER 1977, S. 89). Dies gilt nicht nur für die Zeit nach 1945, auf die ich noch eingehe, sondern für die traditionellen Gesellschaften vor dem 19. Jahrhundert. In der Arbeitszeit der Frauen machten Männer die Politik, und selbst die Geselligkeit, die Männer genossen, bedeutet(e) für Frauen Mehrarbeit.

Von dieser Art ist die Macht der Mütter und Frauen also nicht. Die Mütter leisten in historisch unterschiedlichen Formen und klassenmäßig verschieden die materielle Erziehungsarbeit als Teil ihres Lebens mit Kindern. Männliche Erziehungswissenschaftler pflegen darüber bloß zu rasonnieren. Aber diese Mutter-Arbeit, ihr Leben mit Kindern, unterliegt nicht direkt dem Tauschgesetz. Diesem alles beherrschenden Prinzip entzogen, „beherrscht“ es dieses auch. Deshalb bringen Mütter wahre Wunderdinge mit ihren Kindern fertig. Sie fragen nicht nach den Kosten. „Geben ist seliger als nehmen“ (vgl. ORTMANN 1981) ist in diesem Zusammenhang der Schein einer humanen, (matriarchalen?) Utopie.

Aber Vorsicht: Keine Glorifizierung der Mütter nun! Haben wir nicht alle unsere Wunden davongetragen gerade von dem mütterlichen Unvermögen, uns ein geglücktes (Frauen-) Leben vorzuleben? Und lesen wir nicht immer wieder vom Versagen der Mütter, von ihrer Gewalt gegenüber Kindern? (vgl. TRUBE-BECKER 1982) Warum jetzt die Suche nach unseren Müttern? Ist es nur die Suche nach unseren leiblichen Müttern als Subjekte? Ist es

nicht viel mehr auch die interessierte Suche nach unserem matriarchalen Erbe, nach den Spuren eines positiven Lebensentwurfs für Frauen, für Menschen allgemein? Wenn ich nach meiner Mutter forsche, dann auch, weil ich wissen will, wie ich geworden bin und welche Möglichkeiten mir/uns vorenthalten wurden und doch noch in mir/uns stecken.

## 6. Der „Zusammenbruch“ der Gesellschaft und matriachale Überlebensarbeit

Es gibt Heldendenkmäler für die männlichen Opfer des Krieges, es gibt Auszeichnungen für die überlebenden männlichen Krieger. Aber wofür werden diese eigentlich geehrt? Für ihre zerstörerischen Leistungen gegenüber Menschen, die keine Deutschen, Arier, etc. waren? Solche Ehrungen sind verdächtig, wie Ehrungen überhaupt. Aber warum wird für die zerstörerischen Leistungen und Erfolge im Krieg und in der Nachkriegszeit Anerkennung gefunden, für die positive Überlebensarbeit der Frauen dagegen kaum? Tradiert nicht der Krieg auch in Friedenszeiten kriegerische Werte und Normen, hat der Krieg für die Frauen überhaupt aufgehört?

Die Erziehungs- und Sozialwissenschaftler reden unhistorisch und abstrakt von Eltern und Familie gerade da, wo Mütter weitgehend die Arbeit geleistet und das Leben gemeistert haben. „Aus nichts etwas machen“ war die Ökonomie und Überlebensarbeit nach dem Krieg. Not macht erfinderisch, viele auch tüchtig. Es gibt eine Fülle von Belegen über die außerordentlichen Leistungen von Flüchtlingsfrauen, einer extrem betroffenen Gruppe. Die Folgen des Krieges waren im „Unten“, in ihrer Wirkung auf die Alltagsarbeit des Überlebens am härtesten. Filme und Berichte aus dieser Zeit zeigen, daß Hausarbeit zur allumfassenden, fast totalen Arbeit wurde, besonders bei den zerstörten Infrastrukturbedingungen in den Städten. Hausarbeit sah so aus:

Wasser mußte in Eimern herangetragen werden, weil viele Leitungen beschädigt waren. Die Wohnungen mußten notdürftig geflickt und instand gesetzt werden. Wohnungen in Kellerräumen, Baracken und Ruinen etc. gab es zu Millionen, da 5 Millionen Wohnungen zerstört waren. Für die Lebensmittelkarten mußte in der Schlange angestanden werden, nächstelang selbst für minderwertiges Freibankfleisch. Heizung wurde beschafft durch das Sammeln von Holz aus den Wäldern, in den Ruinen, durch den fast schon berühmten Kohlenklau. Kleidung wurde durch Handarbeit hergestellt. Aus Zuckersäcken wurden die Fäden gezogen und Strümpfe und Hosen gestrickt, aus Decken Mäntel u. a. m. genäht, alte Uniformen eingefärbt und umgenäht. Aus der Natur wurde herausgeholt, was nur irgendwie möglich war, selbst bei weiten Anreisewegen. Bucheckern wurden im Walde gesammelt und gegen Öl abgeliefert; Heidelbeeren und alle Früchte und Pilze im Wald gesammelt und verwertet. Jedes Stück bebaubares Land wurde bearbeitet, Rezepte wurden erfunden, die ‚aus nichts‘ etwas hermachten: Kaffee aus gerösteter Gerste; falsches Schmalz aus Griesbrei, falsche Bratheringe aus Kohlrabis, falsche Leberwurst aus Hefe und Majoran, falscher Fleischsalat aus Kartoffeln und Gemüse, falsches Marzipan aus Kartoffeln. Jede(r) kann dem sicherlich viele andere Ideen und Erfahrungen hinzufügen und bei Verwandten, Freunden nachfragen.

In vielen Revierstädten kam es zu Hungerdemonstrationen. 1947 betrug die Anzahl der Kalorien pro Person zwischen 800–1000 pro Tag. Die Folge davon war: Totaleinsatz in den Städten und auf dem Land nur gegen den bloßen Unterhalt, gegen Essen. Ich weiß, daß hier die Gefahr der Glorifizierung des Mangels gegeben ist. Ich schmücke dies aber deshalb aus, weil wir Nachgeborenen dieser Überlebensarbeit, die überwiegend von Frauen wie selbstverständlich geleistet wurde, in der Tat und tatkräftig unser Überleben verdanken, und daß dies letztendlich doch größere Wirkungen hatte, als gemeinhin angenommen wird. Die Struktur dieses aktivierten Wissens war an das Interesse zum Überleben geknüpft und an die Hausarbeitskompetenzen von Frauen, die, aus der Armut kommend, auch mit der Not gelernt und entwickelt worden waren.

Mit wenig, äußerst wenig produktiv umzugehen ist sicherlich ein Vorteil von Unterdrückten und Armen überhaupt, aber diese Hausarbeitskompetenzen des Überlebens waren in der Nachkriegszeit sowohl öffentlich relevant, gesellschaftlich notwendig und gleichzeitig nicht ‚trivial‘, weil sie leibliche Bedürfnisse ökonomisch befriedigten. Mit einer systematischen Planung von oben wäre dies nie gelungen. Dies bestätigt vor allem die Studie von HILDE THURNWALD von 1948, auf die ich näher eingehen möchte.

Nach dem Krieg garantierte die Mutterfamilie das Überleben vieler Menschen.

„Allerdings wird von den Ermittlern öfter“ die mangelnde Tatkraft von Männern „hervorgehoben und ihre Gleichgültigkeit gegenüber den Alltagslasten der Frauen. Diese Haltung bestärkte manche Frauen in ihrer prinzipiellen Minderbewertung des Mannes als Familienvater“ (S. 201). „Die Erschöpfungszustände häufen sich bei den Hausfrauen, die gleichzeitig erwerbstätig sind und die neben der tatsächlichen Arbeitsleistung auch psychisch die volle Verantwortung für die Versorgung der Familie zu tragen haben. ... Bei diesen Erschöpfungszuständen handelt es sich nicht um vorübergehende Ermüdungen, sondern um anhaltende Symptome eines Kräfteverfalls. Über ein Drittel dieser Frauen wurde ausgesagt, sie standen vor einem körperlichen und nervlichen Zusammenbruch. Statt dessen fühlen sich zahlreiche Ehefrauen und Mütter verpflichtet, auf Teile ihrer Lebensmittel zu verzichten zugunsten von Mann und Kindern. Die in der Mehrzahl der Fälle von Frauen geleistete Tagesarbeit ist nicht nur umfangreicher und mühsamer geworden, sondern steht in steigendem Mißverhältnis zu der geringen Erneuerung der Kräfte durch Ernährung und Schlaf. Hinzukommen im Winter die besonderen Einwirkungen der Kälte“ (S. 85). „Spannungen und Streit um Alltagsorgen, vor allem um die Ernährung, haben zugenommen. Der Ehemann versucht, in keiner Weise einzulenken oder die Nöte abzuhefen. Er denkt nur an sich und ißt Frau und Tochter alles weg (das Brot muß die Hausfrau verschließen, um ihren und der Tochter Anteil zu retten). Für den Erwerb von Zigaretten gibt er sein ganzes Geld hin und verkauft dauernd Schmuck und Porzellan seiner Frau“ (S. 195).

Und ein extremer Fall: Der Vater ißt heimlich im Keller das erste Care-Paket ganz allein auf. Als die Frau das merkt, will sie sich scheiden lassen und wird von allen Seiten dazu gedrängt, Verständnis für ihren egoistischen Ehemann zu haben“ (S. 192).

„Öfter leben solche Väter unter einem schweren und seelischen Druck, der sie auch ihren Kindern gegenüber befangen und ungeeignet für Erziehungsaufgaben macht. So bleibt die Mutter die ständig Erreichbare und Nächststehende zur Entfaltung von Vertrauen. Kinder, die schon in den Nachkriegsjahren erlebten, daß Schutz und Fürsorge allein von der Mutter kamen, und daß sie anstelle des fernen Vaters in allen Lebenslagen handeln mußten, betrachten auch heute vielfach die Mutter als Mittelpunkt der Familie“ (S. 97).

## 7. Zyklische Wiederkehr: matriachale Utopie und Frauenmacht

Ich komme zum allerersten Gedanken zurück. Wie meine Mutter wollte ich nicht werden, deshalb konnte ich nicht ich selbst werden. Seit das Bündnis zwischen Mutter und Tochter zerstört wurde, konnte das Patriarchat als durchgängige Herrschaftsform der Väter/Männer über die Frauen auch in die Herzen und Köpfe der Frauen selbst eindringen, deshalb scheinen wir so oft kopflos und selbstlos und machtlos. Aber gibt es überhaupt alternative Vorstellungen?

Ich lehne mich bei meinen folgenden Überlegungen und Interpretationen versuchsweise an die Forschung von HEIDE GÖTTNER-ABENDROTH an, die, ausgehend von einer Analyse der matriarchalen Mythen, folgendes Bild einer matriarchalen Gesellschaft zeichnet:

„Unumwunden bezeichne ich die frühesten Religionen der Menschheit als matriarchal“ ... Die entsprechenden Gesellschaftsformationen beschreibt sie wie folgt: „Im ökonomischen Bereich waren matriachale Gesellschaften gekennzeichnet von Ackerbau, der vom einfachen Gartenbau bis zur technisch hochentwickelten Bodenkultivierung durch Bewässerung reichte. In der Familienstruktur

spielten Matrilinearität (Namensgebung und Erbfolge in weiblicher Linie) und Matrilokalität (Wohnsitz bei der Mutter) die größte Rolle. Die Familiengruppe war die Sippe, eine ‚Kernfamilie‘ in unserem Sinne gab es nicht. Die Sippe wurde von der Sippenmutter beherrscht, der Stamm von der Stammutter oder den Müttern der großen Sippen. Namen und Würden wurden von der Mutter auf die Tochter vererbt. Vererbung von Gütern gab es nicht, denn Land und Haus waren Gemeinschaftsbesitz der Sippe“ (1980, S. 1 u. 12).

Die Dauer der Matriarchate währte viel länger als das Patriarchat, das auf privaten Eigentumsverhältnissen beruht, über die ausschließlich von Männern verfügt wird. Die kosmische Gliederung bzw. Dreieinigkeit von Werden, Fruchtbarkeit und Vergehen – verkörpert in der großen Göttin, die gleichzeitig das junge Mädchen, die fruchtbare Mutter und die weise alte Frau als Todesgöttin ist – ist im Patriarchat aufgelöst in eine innerweltliche Hierarchie und einen transzendenten Vatergott, der mehr einem kleinlichen Buchhalter als einem fruchtbaren, aufgeschlossenen Förderer alles Lebendigen gleicht.

Wichtige historische Kriterien für Matriarchate scheinen zu sein: Gemeinschaftsbesitz (wenigstens nicht „kleinlicher“ Privatbesitz); bei der Vererbung geht es nicht um Eigentum, sondern um die Weitergabe von Würde und einen bedeutungsvollen Namen, der von der Mutter herrührt. Die Kinder gehören allen Frauen, bzw. dem ganzen Stamm. Die Entscheidungen werden kollektiv gefällt, die Produktionsweise ist agrarisch, mit technischen Bearbeitungsansätzen.

Vieles war 1945 in der Nachkriegszeit ganz anders. Das weiß ich (vgl. HUSTER u. a. 1980). Und korrekte Historiker werden die Nase rümpfen über einen solchen abenteuerlichen Vergleich. Was war aber dennoch auch ähnlich? Der Boden und seine Fruchtbarkeit gewannen eine neue Bedeutung und sorgfältige Bearbeitung. Die Landbearbeitung nahm ungeheuer zu, nachdem die Industrie zerbrochen war und die Kriegsmaschinen nicht eßbar waren. Selbst der Berliner Tiergarten wurde umgepflügt und ein Drittel davon zur Kleingartenbearbeitung freigegeben. Bürgerfrauen gruben ihren Rasen um und säten Kartoffeln. In den Ruinen wurden Tiere gehalten – Ziegen, Kaninchen, Hühner. Jedes erdenkliche Stück Land, selbst Balkons, wurden wieder fruchtbar gemacht.

Die Kernfamilien wurden erweitert, nicht nur um biologisch Verwandte, sondern Bekannte, Freunde, wie es sich ergab. Ich kenne viele Beispiele dieser Erweiterung der Kleinfamilie, sicherlich aus der Not geboren, aber auch im Bewußtsein, daß es gemeinsam besser geht. Insbesondere die vereinzelter Frauen und Mütter taten sich zusammen – manchmal nur vorübergehend, aber manchmal über Jahrzehnte auch in intensiven Freundschaften verbunden. Eigentum spielte als Privates eine andere Rolle. Teilen und Mitteilen waren üblich, soweit ich es kennengelernt habe. Organisieren wurde ein akzeptierter Begriff für Stehlen. Aus den Trümmern nahm sich jeder, was er brauchte: Holz, Baumaterialien, Einrichtungs- und Haushaltsgegenstände. Kohlenklau, Stoppeln auf dem Feld, Schwarzmarkt, Handeln – alles vielgeübte Praktiken.

Die strenge patriarchalische Arbeitsteilung war aufgehoben – Frauen auf dem Bau, Frauen in Nacharbeit, Frauen in den Betrieben und in Berufen, die ihnen vorher verschlossen waren. Frauen waren gelehrt, lernten mehr als im vorigen Jahrhundert. Sie wurden Bürgermeisterinnen selbst großer Städte. Was mir an den matriarchalen Analogien/Utopien/Gesellschaftsentwürfen gefällt, ist nicht die bloße Tatsache, daß Frauen in diesen Gesellschaftsformationen die Mitbestimmenden waren, sondern daß wichtige Grundlagen der Ausübung von Herrschaft fehlten: Privateigentum und Gewalt. Matriarchate als bloße Verkehrung des Patriarchats gab es wohl gar nicht.

SUSAN GRIFFIN meint, daß die Klärung der Frage, ob es historische Matriarchate gegeben hat, eigentlich nicht so relevant ist:

„Der Mythos des Matriarchats zeigt uns die neue Richtung an. Und es ist wichtig, daß wir diesen Mythos gerade heute aufleben lassen, weil er eine Art zu leben aufzeigt, in der Natur und Kultur nicht

gegeneinander zu stehen. Wenn wir uns das Modell einer neuen Kultur vorstellen können, in dem die Natur nicht als Feind gesehen wird, können wir auch unser Verhalten ändern“ (1981, S. 27).

Jede Mutter will es wohl besser machen als ihre eigene Mutter – in diesem Wunsch und seinem Versagen liegt die Trauer über eine „gute Zeit“, in der das Leben nicht von den einzelnen Leistungen und dem ständigen Zwang einer verbesserten Anpassung abhing, sondern eingebunden war in eine selbstverständliche Verständigung über ein gutes Leben. Kann es diese „gute alte Zeit“ nur in der Vergangenheit gegeben haben?

Einmal als größeres Kind lag ich im Bett, als meine Mutter plötzlich hereinstürmte und sich seltsam benahm. Ich wußte, sie hatte gedacht, mich beim Onanieren zu ertappen. Sie irrte in diesem Fall, aber woher hatte sie dieses Wissen, wir, die wir nie darüber sprachen? Wir sprachen nicht nur nicht über sexuelle Begierde, Gefühle und Versagungen, wir sprachen auch nicht über Verhütung, den weiblichen Körper als etwas Schönes, „Fruchtbares“. Und wir verhüllten unsere Körper voreinander.

Später lernte ich, daß der Ausschluß der Frauen von formalisierter Bildung und der Teilhabe an Wissenschaft auch den Zweck hatte, den Frauen Wissen zu nehmen und die Kontrolle über ihren Geist, ihren Körper und ihre Gefühle den Männern zu überlassen. Die Bibliotheken sind ja voll von schwachsinnigen Aussagen über Frauen, Familie, Leben und Liebe. Inzwischen weiß ich aber auch, daß selbst die Teilnahme von Frauen am wissenschaftlichen Denken für die Frauen selbst nicht sehr viel gebracht hat. Sie beginnen erst, die Wissenschaft mit ihren Defiziten zu konfrontieren.

Wo ist die Stärke unserer Mütter geblieben, wo sind die matriarchalen Spuren unserer Vergangenheit zu suchen? Es waren die Frauen, von denen in der Endphase des Krieges und in der Nachkriegszeit das Leben abhing – das Männer zerstörten – und unter Bedingungen aufrechterhalten und organisiert wurde, die nicht/kaum lebbar waren. Sie taten dies in selbstverständlicher Eingebundenheit in ihren Familien, die sie genauso selbstverständlich um weitere Mitglieder, Verwandte oder Nicht-Verwandte, erweiterten. Sie taten dies ohne persönliche Selbstdarstellungsinteressen und Imponiergehabe. Sie taten es in einem Überlebenskampf gegen die ihnen wie Natur vorkommenden gesellschaftlichen Katastrophen. Sie forderten dafür keinen Lohn, weil ihr Kampf auch nicht in Tausch- oder losgelöste Geschäftsbeziehungen eingebunden war. Diesen ernteten die Heimkehrer/Krieger/Männer, denen sie aus menschlichem Verständnis, Nachsicht und auf objektiven und gewaltigen Druck ihre Plätze im Beruf, in der Familie, insbesondere in der Politik und in der Öffentlichkeit räumten, nicht immer widerstandslos.

Die Macht der Frauen/Mütter ist ihre Nachsicht, ihre Verbundenheit mit dem Leben. Dieses ist es, was Frauen dem gewalttätigen kapitalistischen und patriarchalen Kontext entfremdet und darüber erhebt.

### Magie und Allmacht der Gedanken

Zu der Zeit, als Wünschen noch geholfen hat, war ich manchmal verzaubert von der Möglichkeit, mir in Gedanken die Welt auszumalen und in mir wirklich werden zu lassen. Niemand konnte meine Gedanken und Wünsche sehen, fühlen, erahnen. Ich kannte und bereiste Welten, vermochte alles, und die Welt breitete sich vor mir aus.

Stellt Euch vor, es gäbe Mütter und Väter, Söhne und Töchter, Schwestern und Brüder, und die Mütter würden ihre Töchter zu Richtern über ihre Söhne erziehen, und die Schwestern ...

## *Literatur*

- ADOLPHY, E.: Zur Lebenssituation von Frauen im Deutschland der frühen Nachkriegszeit. Bielefeld 1981.
- BAUMERT, G.: Deutsche Familien nach dem Kriege. Darmstadt 1952.
- DALLY, A.: Die Macht unserer Mütter. Stuttgart 1976.
- GÖTTNER-ABENDROTH, H.: Die Göttin und ihr Heros. München 1980.
- GRIFFIN, S.: Die Angst der Männer vor Frauen und Natur = sinnlich, gierig, grausam, tödlich. In: Psychologie heute (1981), H. 7, S. 22–29.
- HUSTER, E. U. u. a.: Determinanten der westdeutschen Restauration. Frankfurt 1980.
- KÖNIG, R.: Artikel „Familie“. In: KÖNIG, R. (Hrsg.): Soziologie. Frankfurt 1958. S. 71.
- MITSCHERLICH, M.: Müssen wir unsere Mütter hassen? In: Emma (1980) H. 4, S. 14–21.
- MOELLER-GAMBAROFF, M.: Emanzipation macht Angst. In: Kursbuch 47 (1977), S. 1–25.
- ORTMANN, H.: Geben ist seliger als nehmen. Manuskript 1981.
- OSTERLAND, K.: Frauen – das „eigene Geschlecht“. Überlegungen zur Emanzipation von Müttern und Töchtern aus psychoanalytischer Sicht. In: 3. SOMMERUNIVERSITÄT FÜR FRAUEN 1978 e. V. (Hrsg.): Frauen und Mütter. Beiträge zur 3. Sommeruniversität von und für Frauen – 1978. Berlin 1979.
- SANDER-BRAHMS, H.: Deutschland, bleiche Mutter. Reinbek 1980.
- SCHELSKY, H.: Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart. Stuttgart <sup>5</sup>1967.
- SHORTER, E.: Die Geburt der modernen Familie. Reinbek 1977.
- SPERR, M. (Hrsg.): Liebe Mutter, liebe Tochter. Frauenbriefe von heute, München 1981.
- STOLTEN, I. (Hrsg.): Der Hunger nach Erfahrung. Frauen nach '45. Berlin/Bonn 1981.
- STRECKER, G.: Überleben ist nicht genug. Frauen 1945–50. Freiburg 1981.
- THURNWALD, H.: Gegenwartsprobleme Berliner Familien. Berlin 1948.
- TRUBE-BECKER, E.: Gewalt gegen das Kind. Heidelberg 1982.
- WANDER, M.: Guten Morgen Du Schöne. Neuwied/Darmstadt 1978.
- LANG, M. (Hrsg.): Mein Vater – Frauen erzählen vom ersten Mann ihres Lebens. Reinbek 1980.

### *Anschrift der Autorin:*

Prof. Dr. Sigrid Metz-Göckel, Rheinlanddamm 199, 4600 Dortmund 1



*Bericht über die Ergebnisse der Begleitforschung zum Fünfjahresprogramm der Bundesregierung „Modellplan zur Freisetzung humaner Ressourcen und zur kreativen Entwicklung neuer Subsistenzformen“ (M. H. R. K. S.)*

MHRKS ist die Fachbezeichnung des unter dem populären Namen „Existenzlohn für Frauen und Kinder“ durchgeführten Fünfjahresprogramms der Bundesregierung, dem sich inzwischen auch andere europäische Länder angeschlossen haben.

Bevor ich über den Verlauf des Programms und über die Ergebnisse der Begleitforschung berichte, möchte ich ganz kurz noch einmal auf die Geschichte dieses Projektes und den gesellschaftlichen Zusammenhang, in dem es entstand, eingehen. Dies erscheint sinnvoll, um Anspruch und Zielsetzung dieses Projektes an dem, was tatsächlich erreicht wurde, zu messen.

Vorweg bemerken möchte ich auch, daß ich in diesem kurzen Referat nur die groben Entwicklungslinien darstellen kann und nur an einzelnen, besonders wichtigen Knotenpunkten der Entwicklung differenzierter berichten kann. Ich muß um Verständnis bitten, wenn deshalb an dem einen oder anderen Punkte die Darstellung etwas verkürzt erscheint.

Die Geschichte und der Entstehungskontext von MHRKS gehen zurück auf die gesellschaftliche Situation zu Beginn der achtziger Jahre, kurz vor dem Ende der sogenannten traditionalistischen Ära. Zur Erinnerung ein paar Stichpunkte dazu: Die traditionalistische Ära begann in Deutschland nach dem Ende des Faschismus und des 2. Weltkrieges und umfaßte den Versuch, die unterschiedlichen gesellschaftlichen Träume aus der Anfangszeit des 20. Jahrhunderts – diesmal ohne die Konsequenz des Faschismus – zu realisieren. In der Bundesrepublik einigte man sich relativ schnell auf das Konzept des sog. positiven Kapitalismus, während man es in der Deutschen Demokratischen Republik alternativ mit dem Konzept des sog. realen Sozialismus versuchte. Soviel zur Anfangszeit der traditionalistischen Ära.

In der Bundesrepublik folgte die Zeit des Wiederaufbaus, die Zeit der Rekonstruktion der kapitalistischen Wirtschaft, doch diesmal mit einer spezifisch politischen Dimension, damit Wohlstand für alle schaffen zu wollen. Dies klappte halbwegs, es folgte die Zeit der sog. Wohlstandsgesellschaft. Innerhalb des Politikbereichs war bis dato ein eher konservatives Konzept vertreten worden, das zu bestimmten Friktionen und Brüchen führte, so daß Ende der 60er Jahre das Wohlstandskonzept mit klassisch progressiven politischen Inhalten verbunden wurde, was zur Durchsetzung sozialdemokratisch-liberaler Politik auf Bundesebene führte. Soziale Reformen auf der einen, wirtschaftliche Prosperität auf der anderen Seite, beides getragen von der Ordnung der Lohnarbeit plus Inanspruchnahme der damals noch stummen gesellschaftlichen Ressource weiblicher Reproduktionsarbeit – auch dieses Konzept erlebte seine reale Blüte; vom Samen zur Pflanze zur Blüte zur Frucht und wieder von vorn – einige Früchtchen gerieten daneben. Das war schon spürbar Mitte bis Ende der sechziger Jahre, als eine Studenten- und Jugendrevolte übers Land zog. Dies war die erste, wenn auch noch zaghafte Erschütterung der traditionalistischen Ära. Die zweite folgte ab Anfang der siebziger Jahre in Gestalt der neu zum Leben erwachenden Frauenbewegung, und weiter gings mit Öko- und Friedens- usw. Bewegungen – der Traditionalismus geriet in die Klemme.

Zu Beginn der 80er Jahre befand sich die traditionalistische Industriegesellschaft in einer sehr angespannten Situation. Das Konzept von Wohlstand und sozialer Entwicklung war nicht mehr aufrechtzuerhalten. Auf der einen Seite entwickelte sich die Wirtschaft immer mehr zu rationeller Atomwirtschaft hin, auf der anderen Seite wurde ein nicht unbeträchtlicher Teil von Menschen aus dem klassischen System der Lohnarbeit freigesetzt (Arbeitslosigkeit) bzw. fand erst gar keinen Zugang dazu mehr (Jugendarbeitslosigkeit). Zugleich befand sich die Wirtschaft in der prekären Situation, mit der Entwicklung zur Atomwirtschaft hin zum ersten Mal in ihrer Geschichte ihren Umgang mit Ressourcen offenlegen zu müssen. Dies bedeutete auf der politischen Ebene eine

enorme Verunsicherung, wurden doch nun plötzlich sog. Grundwerte des Traditionalismus auf breiter Ebene diskutiert. Es entstand ein Bewußtsein der Umweltzerstörung wie auch der internationalen Kriegsgefahr, die sich durch die Abschottung der beiden traditionalistischen Lager – positiver Kapitalismus und realer Sozialismus – gegeneinander aus je unmittelbar einsichtigen Überlebensgründen entwickelt hatte.

In dieser Situation gerieten die bis dahin funktionierenden Politikformen und -organisationen gegenüber den sich differenzierenden und wachsenden Bewegungen in eine Outsiderposition, und der Verunsicherungsprozeß über die „Werte“ bewirkte eine tiefe Infragestellung aller möglichen Formen traditionalistischer Ideologie – von der Fortschrittsideologie über die Ideologie der Lohnarbeit bis hin zu rechten und linken Ideologien der politischen Veränderung. Und: klassische moralische Positionen – bekannt als patriarchalische Kultur und Normen – wurden erschüttert.

Der Ausverkauf von Ideologien und Moral war enorm. Doch soweit funktionierten die Marktgesetze noch perfekt, daß, unter Preis verkauft, alle Dinge eine Entwertung erfuhren. Anfangs schien es, als würde in dieser Zeit des Umbruchs allein die traditionalistische politische Rechte gewinnen – ich erinnere an die massiven Wahlgewinne der damaligen CDU, um nur ein Beispiel zu nennen. Sehr schnell wurde jedoch klar, daß diese nur ein Machtvakuum übernahm, in dem sie selbst ebenso paralysiert war wie die klassischen Liberalen und sozialdemokratischen Kräfte vorher. Es wurde zwar heftig versucht, in Wilder-Mann-Gebärde Macht zu demonstrieren und damit Angst zu produzieren; das klappte aber nicht so recht, es gab zu viele konkret faßbare Gründe für die Angst der Menschen. Und so war auch die letzte Ebene im traditionalistischen Machtspiel paralysiert, eine Alternative jedoch war noch nicht in Sicht. Die Unsicherheit in allen existentiellen Bereichen führte zunächst zu einem relativen Anwachsen des als sog. bunter Faschismus in die Geschichte eingegangenen Phänomens. Nach dem Ausverkauf der Ideologien setzte die Hausse der „letzten Wahrheiten“ ein: Gurus und Gurinen (weibl. Form von Gurus) mit und ohne Hexenbesen, transzendental oder erdverhaftet hatten einen ganz enormen Zulauf. Die Rezepturen fürs Glück und fürs gute Leben standen sehr hoch im Kurs.

Aber gerade hier erwies sich, daß keine Totalität mehr beanspruchbar war. Der Partikularismus wuchs, keine noch so ernsthaft im Namen des Traditionalismus geführte Organisationsdebatte und kein kosmisches Meditationskonzept vermochten mehr, die Dinge auf *ein* Ziel hin zu orientieren. Das Machtvakuum indessen wuchs ebenfalls, und langsam wurde klar, daß die Partikularität der konkreten Lebenszusammenhänge nur entwickelt werden konnte, wenn das allmählich wie eine Gewitterwolke alles überlagernde Machtvakuum auflösbar war.

Mitte der achtziger Jahre begann dann die Zeit des Übergangs, nachdem man sich auf das sog. Schrumpfkonzzept geeinigt hatte: Schrumpfung der großen Industrie, Schrumpfpatriarchat, Schrumpfp Prozesse der traditionalistischen Politikformen waren intendiert. Unter diesen Voraussetzungen waren es vor allem Frauen, die sich mit Politik befaßten, und es kam zu der noch in den siebziger Jahren unvorstellbaren Situation, daß Frauen den Bereich traditionalistischer Politik für sich reklamierten – und auch gewannen. Es ging ganz einfach darum, die vorhandenen Strukturen auf ihre Brauchbarkeit hin zu prüfen und gegebenenfalls Punkt für Punkt langsam abzubauen. Formale Konventionalismen und Organisationsformen, die nur der Aufrechterhaltung von Macht dienten, sollten so langsam überflüssig gemacht werden. Hier hatten Frauen in der Tat einen sehr viel genaueren Blick als Männer. Mit dem Wahlsieg GISELA ERLERS als Bundeskanzlerin war dann die Gewitterwolke bereits nicht mehr ganz so groß.

## 1. Ausgangsbedingungen für MHRKS

MHRKS wurde in dieser Zeit ausgebrütet. Nicht nur, weil es ein Lieblingsgedanke einiger Teile der Frauenbewegung seit langer Zeit war, die mit der verhängnisvollen materiellen Abhängigkeit von Frauen und Kindern im personalen Beziehungszusammenhang Schluß machen wollten (durch die Lohnarbeitslosigkeit war die Gewalttätigkeit von Männern gegen Frauen angestiegen, lohnarbeitslose Männer fühlten sich als sinnlose gesellschaftliche Existenzen und neigten dazu, sowohl ihren Männlichkeitswahn wie auch faschistische Tendenzen zu potenzieren), sondern auch als ernsthafter Versuch, die bis dato immer noch repressiv in Re-produktion eingebundene und damit ausgebeutete weibliche Produktivität zu entfalten.

Gleichwohl war von Anfang an die Bezahlung von Existenzlohn nicht allein bezogen auf Frauen und Kinder, sondern auf alle, auch auf Männer, die kreative, die sozialen und humanen Bedingungen ihrer Reproduktion einbeziehende Projekte entwarfen.

Die Karten wurden von Anfang an auf den Tisch gelegt. Es war klar, daß MHRKS ein ganz großes Risiko beinhaltete. Es war zunächst nicht viel mehr da als das Vertrauen von relativ wenigen Frauen in alle Frauen, die weiblichen Ressourcen für sich selbst und zugleich im Sinne einer eher matristischen gesellschaftlichen Perspektive zu entfalten.

Dies war zugleich die Probe aufs Exempel, ob die über Jahrhunderte eingeübte materialistisch-egoistische Denkweise verändert werden könne dahin, die materiell produktiven und humanen Potenzen der Menschen freizusetzen zu einer sozialen und kreativen Kraft, die neue Subsistenzbedingungen zu schaffen imstande wäre.

Die Zeit, die zur Verfügung stand, war ebenfalls begrenzt, da klar war, durch die Kurzschließung von Reproduktion und Geld würde dieses seine alte Funktion als Kristallisationspunkt abstrakter Herrschaft über die konkrete Existenzform von Menschen bald einbüßen und somit selbst wie Schnee an der Sonne schmelzen.

Die Zeit, die zur Verfügung stand, mußte also genutzt werden, um neue Bereiche von Gebrauchsproduktion zu erschließen und zugleich neue Kommunikations- und Verkehrsformen darin.

MHRKS sah vor, daß der Existenzlohn für Kinder bis zum 10. Lebensjahr an die Mütter mit ausbezahlt werden sollte, ab spätestens diesem Zeitpunkt – sofern sie ihn nicht vorher selbständig beanspruchten – stand Kindern das selbständige Verfügungsrecht über MHRKS zu. Frauen und Männer bekamen MHRKS auf einmaligen Antrag hin kontinuierlich, Männer mußten jedoch – wie bereits erwähnt – ihre reproduktive Kreativität ausweisen. Erwerbstätige erhielten MHRKS anteilmäßig, sofern ihr Lohn niedriger als MHRKS lag. MHRKS wurde jährlich anhand eines Lebenshaltungsindex angeglichen.

## 2. Die Aufgabe der Begleitforschung

Die Begleitforschung zu MHRKS wurde initiiert, um ein Instrument der Dokumentation der mit diesem Projekt stattfindenden Entwicklung zu schaffen. Gleichzeitig war es der Anspruch der Forscherinnen und Forscher (ja, bewußt waren auch einige Männer an der Forschung beteiligt worden, um die Ausgewogenheit der Zielsetzung auch auf diese Weise zu dokumentieren), durch ihre Arbeit die Kommunikation über Erfahrungen, Konflikte und geglückte Lösungsansätze zu erweitern.

Unsere Aufgabe als Forscherinnen umfaßte so eine umfangreiche Reise- und Dokumentationstätigkeit, zu der auch die Mitarbeit an lokalen wie überregionalen Zeitungen und die Organisierung von Seminaren und Tagungen gehörte.

### 3. Zur Durchführung des Projekts

Zunächst waren technische und organisatorische Voraussetzungen zu klären. Prinzipiell sollte keine soziale Kontrolle über bürokratische Apparate stattfinden. Die traditionellen Institutionen wie Sozial-, Jugend- und sonstige Ämter waren also nicht recht brauchbar. Insofern war die erste Hürde, die zu nehmen war, eine mühselige Arbeit mit Angestellten und Beamten der öffentlichen Hände, die erst einmal davon überzeugt werden mußten, daß sie sich getrost qualitativen Bereichen ihrer Arbeit zuwenden bzw. selbst auf MHRKS gehen konnten. Nicht so sehr das damals wirklich sehr laute Geschrei der Reaktionäre bedrohte MHRKS zu Anfang, sondern als erstes Problem erwiesen sich die überkommenen staatlichen Bürokratien. Wie aber sollte MHRKS abgewickelt werden?

Es erschien sinnvoll, für die Abwicklung Computer einzusetzen, und da boten sich zunächst die Computer der ehemaligen Arbeitsämter, über die das ehemalige Kindergeld ausbezahlt worden war, an.

Als nach einem Jahr die Zahl derjenigen, die an MHRKS teilnahmen, ungeheuer wuchs, drohten diese Computer zusammenzubrechen. Dies war ein weiterer empfindlicher Punkt auf technisch-organisatorischer Ebene, der zu bewältigen war, und kurze Zeit sah es so aus, als würde MHRKS in einem unübersehbaren Chaos untergehen.

Die einzige Computerorganisation, die groß genug war, diesen Arbeitsanfall zu verkraften, war delikaterweise in der Bundesrepublik das Computersystem des Bundeskriminalamtes. Es war ein recht tiefgehender moralischer Schock – aber die einzige Möglichkeit: Das Fahndungs- und Registrierungsprogramm des Bundeskriminalamtes, das immerhin eine große Zahl von Bürgerinnen und Bürgern dieses Landes erfaßte, sollte zugunsten von MHRKS gelöscht werden.

So kam es, daß das einzige Mal seit dem Ende der traditionalistischen Ära, wo diktatorisch verfahren wurde, die Übernahme des Computersystems des Bundeskriminalamtes durch MHRKS war. Per Aufhebungsverfügung durch die Bundespräsidentin wurden die gesetzlichen Regelungen und Verfügungsbestimmungen für das Bundeskriminalamt außer kraft gesetzt und MHRKS Vorrang vor den doch auch traditionell gewachsenen Bedürfnissen von Polizei und Justiz eingeräumt. Der Sturm in den Reihen der Reaktion war entsprechend groß: Es wurde die Angst vor dem Anwachsen des Verbrechertums geschürt und geschrien, daß die Schrumpffraktion nun endlich ihr unmenschliches, diktatorisches Gesicht zeige, aus sei es mit den Werten der Demokratie usw. usw. Das Geschäft mit der Angst klappte aber auch hier erfreulicherweise nicht mehr so gut. Die auflagenstärkste Boulevard-Zeitung, die dieses Geschäft am heftigsten betrieb, mußte enorme Einbußen hinnehmen. Apropos: gibt es sie heute eigentlich noch?

Immerhin bewirkte das Geschrei in den traditionellen Medien damals – auch im Fernsehen –, daß MHRKS überall diskutiert wurde.

### 4. Die Entwicklung von MHRKS

Ich möchte hier verschiedene Phasen mit unterschiedlichen Schwerpunkten unterscheiden:

*In der ersten Phase*, sie dauerte ca. ein halbes Jahr, waren es vor allem Jugendliche, die MHRKS in Anspruch nahmen, weniger Frauen. Da für Kinder die Anträge von den Müttern gestellt werden mußten, war auch da zunächst wenig im Gange. Männer stellten schon eher Anträge.

Die lange negative Erfahrung von Frauen im Umgang mit ihren Rechten und mit Geld erwies sich da zunächst als ausgesprochen hinderlich. Dazu kam die nun offen ausbrechende Spaltung zwischen Frauen. Die einen hatten Angst, in ihrer Erwerbstätigkeit und Berufsidentität ausgepowert zu werden, die anderen scheuten sich, „vom Geld anderer“ zu leben. Die Diskussion, die damit einsetzte, war gleichwohl ein Auseinandersetzungsprozeß, der nicht gebremst werden durfte. Zunächst verlief die Diskussion bisweilen leicht diffamatorisch, da waren die „doofen Hausfrauen, die sich um nichts kümmern“, und auf der anderen Seite „die bornierten Berufsfrauen, die gegenüber der Produktion des Lebens entfremdet sind“.

Erwerbstätige Frauen sahen sich in ihrer Berufsidentität gefährdet, Hausfrauen hatten Angst um die Beziehung zu ihren Ehemännern, da in dieser Anfangsphase viele Frauen, die MHRKS beanspruchten, sich gleichzeitig aus mißglückten Eheverhältnissen lösten.

Die Hoffnung der Kämpferinnen der ersten Stunde, alle Frauen würden MHRKS sofort und ohne zu zögern anwenden, wurde auf eine harte Probe gestellt.

Auch wurden die Frauen, die MHRKS beanspruchten, z. T. mißtrauisch von anderen Frauen begutachtet. Was taten die denn nun soviel anderes als vorher, wo waren die großen gesellschaftsverändernden Projekte usw.?

Diese komplizierten Auseinandersetzungsprozesse zwischen Frauen waren am Ende der ersten Phase noch lange nicht vorüber, und doch wies der Computer aus, daß MHRKS ebenso wuchs wie die Heftigkeit der Diskussion.

*Die zweite Phase*, sie dauerte ca. ein Jahr, brachte den großen Run auf MHRKS. Die technisch-organisatorischen Veränderungen und politischen Diskussionen, die damit verbunden waren, habe ich bereits kurz beschrieben.

Der Prozeß, der nun einsetzte, war in allen gesellschaftlichen Bereichen spürbar, teils als sichtbare Entspannung der zwischenmenschlichen Relationen, teils als Verunsicherung, teils – im Bereich klassischer Großorganisationen wie in der Industrie – als Abschottungsversuche, die wiederum zu Streiks führten. Die Veränderung in zwei für MHRKS wesentlichen Entwicklungsfeldern möchte ich ein wenig näher beschreiben: im Bildungs- und im Familienbereich.

Die Situation in den Schulen war zunächst ein wenig unüberschaubar. Das neue Fach „Subsistenzlernen“ und das Fach „Wie gehe ich mit MHRKS um“ überforderten einen großen Teil der Lehrer. Sie erklärten sich für außerstande, ohne zuverlässige Evaluation diese Fächer unterrichten zu können. Vor allem im mehr praktisch orientierten Fach „Subsistenzlernen“ (z. B. Nutzpflanzenbau in der Stadt, Recycling von Energie, Gestaltung von Beziehungen in nicht-ausbeuterischer Weise) mußten neue Lern- und Lehrformen erprobt werden, u. a. auch deshalb, weil sich hier die meisten Lehrer weigerten. So wurde der Unterricht hier von den Schülerinnen und Schülern z. T. zusammen mit Eltern häufig selbst organisiert – doch auch im anderen neuen Fach arbeiteten Eltern mit. Lehrer, die selbst Kinder hatten, fanden über ihre eigene Elternmitarbeit häufig leichter Zugang zu den neuen Unterrichtsinhalten und -formen als diejenigen, die keine Kinder hatten. Gerechterweise muß allerdings gesagt werden, daß auch hier viele Versuche unternommen wurden, mit der neuen Situation zurechtzukommen. So unternahmen Lehrer mit ihren Schülerinnen und Schülern Exkursionen in andere Länder, teils, um dort existierende Subsistenzformen zu studieren, teils schlicht, um der zugegeben für ihre Begriffe etwas chaotischen Situation in der eigenen Schule für eine gewisse Zeit zu entkommen.

Die Schulen boten bald ein gegenüber früheren Zeiten ungewohntes Bild. Die Räume veränderten sich zu Werkstätten, der Schulunterricht – auch in den klassischen Fächern – glied sich mehr Diskussionsrunden als den von altersher bekannten Formen. Schulraum- wie Lehrernot waren plötzlich keine mehr, erstere, weil sich die Kinder und Jugendlichen oft

unterwegs befanden oder sich zum Lernen lieber im Café oder im Park trafen, letztere, weil eine ganze Reihe von Erwachsenen, vor allem Eltern, sich an der Arbeit in den Schulen mit beteiligten und auch, weil etliches von den Schülern selbst organisiert wurde.

Das Verhältnis zwischen Kindern und Eltern in den Familien begann sich ebenso zu verändern wie das Verhältnis zwischen Frauen und Männern. MHRKS beinhaltete ja die Aufhebung des über Geld bestimmten Abhängigkeitsverhältnisses ebenso wie die Freisetzung produktiver Kreativität für Gebrauchsproduktion im unmittelbaren, vorher nur reproduktiv benannten Lebenszusammenhang.

Die Aufhebung der materiellen Zwangsbindung bewirkte, daß autoritäre Strukturen abzubröckeln begannen und Eltern und Kinder trotz Verunsicherung anfangen, einander als Menschen zu respektieren, ohne aufeinander ihre unerfüllten Sehnsüchte projizieren zu müssen – oder aber sie konnten sich trennen, ohne dies als existentielle Enttäuschung, als Ende der Beziehung zueinander, zu erfahren. Im Zusammenhang damit – dies eher als kleine Glosse am Rande – verloren die zu einem großen Berufsstand angewachsenen Psychotherapeuten einen Teil ihres Klientels: Es erwies sich, daß die vorher als klassische psychische Krankheiten bezeichneten Neurosen, die als Fehlentwicklung vor allem der Mutter-Kind-Beziehungen diagnostiziert worden waren, schlicht verschwanden. Da war offensichtlich einiges der armen Psyche aufgeladen worden, was ihr ganz und gar nicht zugehörte.

War die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen wie das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern in dieser Phase durchaus positiv, so zeigte sich doch, daß das Verhältnis zwischen Frauen und Männern weitaus komplizierter aufzudröseln war.

Viele Männer fingen an, zu Frauen in Konkurrenz zu treten. Ich habe bereits erwähnt, daß Männer MHRKS auf Antrag und bei Erfüllung bestimmter Kriterien erhielten. Es gab nicht wenige, wirklich nicht einfach zu bearbeitende Anträge, die in etwa nach folgendem Muster erstellt waren: Übernahme von drei Stunden klassisch-repetitiver Hausarbeit (Putzen und Waschen) pro Tag plus Erfindung einer neuen vollautomatischen Klobürste. Es war sehr schwierig, Männern klarzumachen, daß es genau darum nicht ging. Sie schimpften: „Aber was tun Frauen denn anders, was ist an ihnen anders?“

Einige Frauen versuchten immer wieder, es den Männern zu erklären – wurden aber nur unter größten Schwierigkeiten verstanden.

So wurde beschlossen, Männern MHRKS für eine Übergangszeit zu geben mit der Auflage, auf keinen Fall im Sinne ihres zuerst eingereichten Antrags zu arbeiten, sondern erst einmal nachzudenken, hinzusehen, um am Ende dieser Übergangszeit (ein Jahr) zu versuchen, die Erfahrungen dieses Jahres darzustellen.

*Die dritte Phase* dauerte etwa 1½ Jahre. Dies ist die Phase, in der wir Forscherinnen fast das Handtuch geschmissen hätten. Der Modellplan sah vor, daß in dieser Phase die Gebrauchsproduktion in spürbarem Maße gewachsen sein sollte. Aber die neuen Subsistenzformen waren noch kaum in Sicht. Die Frauen waren nicht zu motivieren, sich um den doch dringend notwendigen Aufbau zu kümmern. Sie saßen – wir nannten es halb flapsig, halb verzweifelt so – den ganzen Tag in den Cafés und tranken Sekt. Ihr Slogan war „Liebe, Lust und Luxus“.

Das Leben schien sich aus den Wohnungen auf die Straße und in Cafés verlagert zu haben. Es wurde diskutiert, geschwätzt, Musik gemacht; abenteuerliche Mode – selbstgemacht – wurde vorgeführt. Neben dem bereits genannten Slogan war auch oft zu hören: „die Kunst ist das Leben“. Verbindlich vereinbarte meetings wurden nicht mehr eingehalten, wir mußten – natürlich nur im übertragenen Sinne – mittrinken, um überhaupt noch Kontakt mit den Frauen zu halten. Nichts schien sich zu bewegen.

*Die vierte Phase* begann mit einem Schock: Das Geld wurde knapp. Es blieb nichts anderes übrig, als die Angestellten im Staatsdienst auf MHRKS zurückzustufen, was aber erstaunlicherweise kaum noch einen Sturm der Entrüstung verursachte. In den nun breiter und kontinuierlicher publizierten Zeitungen wurde viel über Kochrezepte, Beziehungskonflikte, Pflanzenbau etc. geschrieben. Die Zeitungen hatten bereits die heute übliche Form des Endlosbriefes: Jemand schrieb zu einem bestimmten Problem, in der nächsten Ausgabe teilten andere dazu Tips und Erfahrungen mit usw.

Das Bild der Städte veränderte sich auch darüber, daß es kaum noch Autos im alten Sinne gab. Statt dessen hatte man die sog. Provo-Kutschen eingeführt (so genannt nach dem ersten gemeinschaftlichen Elektrotaxi-Versuch in den 70er Jahren in Amsterdam), sie wurden vor allem von älteren Leuten und von Müttern mit kleinen Kindern benutzt. Zugleich waren in dieser Phase unsere „Nimm-was-Du-brauchst“-Läden und die „Gib-weiter-was-du-nicht-mehr-brauchst“-Supermärkte auf breiter Basis entstanden.

Langsam entwickelte sich auch die Gebrauchsproduktion im landwirtschaftlichen Bereich – was von uns Forscherinnen von Anfang an sehr stark in die Diskussion eingebracht worden war. Doch auch hier war wieder ein lästiges Problem zu lösen: Es zeigte sich, daß doch ein Großteil des Bodens in nicht immer kooperationsbereiter Männerhand lag, und daß es informell Frauen und vor allem Jugendlichen zwar gerne erlaubt wurde, den Boden zu bearbeiten, daß dann aber doch z. T. ziemliche Auseinandersetzungen – wie die Diskussion in den Zeitungen belegte – um die Verfügung über die Produkte zu führen waren. Der Frau-Mann-Konflikt brach in alter Stärke und Heftigkeit wieder auf – zum Ver zweifeln. Sollte dieser Widerspruch nie lösbar sein?

Es wurde eine Gesetzesvorlage erarbeitet, Boden überhaupt zu entindividualisieren und demjenigen, der Boden nutzte, das Recht auf den Ertrag zuzusprechen.

Es kam zu einer regelrechten Diskriminierungskampagne. Da würde sich zeigen, daß die Frauen im Bundeskabinett Männerhasserinnen seien und daß es ihnen nur darum gehe, die Frauen zu privilegieren, auf daß die Männer die alte Frauenrolle übernehmen sollten.

Schließlich wurde eine Volksabstimmung über dieses Gesetz durchgeführt – es kam mit 52.7 gegen 47.3 Prozent durch. Auf eine Stimmauszählung nach männlichem und weiblichem Anteil wurde diesmal verzichtet.

Doch der Unmut der Männerwelt war nicht ausgeräumt – irgendwie schien es, als sei hier fast mehr als an der Geldfrage ein ganz empfindlicher Punkt traditionellen männlichen Selbstbewußtseins berührt worden. Die Argumentation war nicht faßbar, weil sie schlicht unlogisch war, und doch schien es, als entstehe hier eine ganz unfriedliche, gefährliche Stimmung. Es gab wieder mehr männliche Alkoholiker, und Frauen forderten z. T. Personenschutz für sich. In einer kleineren Stadt im Württembergischen fand sogar eine Schlägerei zwischen den Frauen und Männern der Stadt statt. (Dort ging es vor allem auch um den Besitz von Weinbergen.)

Zwar war die Zahl der Männer, die sich für die neuen Lebensformen aussprachen, weit größer als die Fraktion der „Unverbesserlichen“, wie sie genannt wurden, aber diese waren deshalb dennoch von einer gewissen Gefährlichkeit. Auch heute kommt es ja immer wieder zu Übergriffen der „Unverbesserlichen“ – mindestens für unsere Generation scheint dies ein Fakt zu sein, wo wir nicht umhin kommen, uns immer wieder auseinanderzusetzen. Immerhin finden sich in den Reihen der „Unverbesserlichen“ so gut wie keine Jugendlichen.

Das letzte Jahr des Modellplans, *die 5. Phase*, begann. Es erwies sich, daß es nicht mehr möglich war, den Lebenshaltungsindex zu berechnen – Zahlen brachten nichts mehr, trotz diffiziler Berechnungsmethoden schwankten die Zahlen zwischen 300 und 7000 DM pro Monat.

Dreihundert Mark Lebenskosten pro Monat ergaben sich, wenn die tatsächlich mit Geld zu bezahlenden Lebens- und Gebrauchsmittel berechnet wurden, ungefähr 7000 DM kamen heraus, wenn der Wert (bei Zugrundelegung einer durchschnittlichen Arbeitszeit) der pro Kopf produzierten Gebrauchsmittel errechnet wurde – die ja aber zum großen Teil nicht mehr als Waren verkauft wurden, sondern verschenkt.

Zu Beginn von MHRKS war die Geschichte noch recht einfach gewesen. Es war klar, daß pro Kopf ca. 2000 DM pro Monat an Lebenshaltungskosten gebraucht wurden, wovon die effektiven Kosten weit niedriger (ca. 1200 DM) lagen – dieser massive Kostenabfall im 5. Jahr allerdings bedeutete einen qualitativen Sprung. Trotz der vielen Unkenrufe, daß die Staatskasse mit MHRKS dem Bankrott entgegensegle, war es durchaus nicht so, daß kein Geld mehr zur Verfügung stand: Die Einnahmen aus den verbliebenen steuerbaren Unternehmen entsprachen den effektiv zu bezahlenden, in Geld ausdrückbaren Kosten.

Wie also sollte verfahren werden?

Zunächst einmal wurde eine heftige öffentliche Diskussion geführt. Die einen meinten, „Geld spielt keine Rolle“, die anderen, die Verteilung der vorhandenen Geldmittel an alle sei weiterhin notwendig, um zu verhindern, daß über Umwege sich wieder Geld auf der einen und Geldlosigkeit auf der anderen Seite anhäufe.

Es wurde schließlich beschlossen, bis zum Ende von MHRKS die berechenbaren Geldkosten auszubezahlen.

Gleichzeitig führte diese Diskussion dazu, nach Beendigung von MHRKS ein neues Geldexperiment zu projektieren: M.U.R.K.S. (Modellplan zur Freisetzung utopischer Ressourcen innerhalb kreativer Subsistenz). In diesem neuen Projekt, das nun gerade anläuft, gibt es keine festgesetzte Existenzlohn-Größe mehr, sondern es wird nach dem Prinzip „nimm-was-du-brauchst“ verfahren, MHRKS wird also sozusagen gefloatet, und jeder, der Bedarf an Geld hat, ruft die je notwendige Summe bei MURKS ab.

Dieses Verfahren, so hoffen wir, wird uns ermöglichen, Geld im Zusammenhang der differenzierten Bedürfnisse und Gebrauchsproduktion als allgemeinen Meßwert zu dispensieren.

*Anschrift der Autorin:*

Dipl.-Päd. Birgit Cramon-Daiber, Wolfgangstr. 113, 6000 Frankfurt/M.



*Leben und Wissenschaft – einige Überlegungen zu den Auswirkungen der geschlechtspezifischen Trennung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft*

1. Brüche

Wir sind beide Mütter. Gisela hat einen Sohn, der jetzt 1½ Jahre alt ist. Sie hat viele Jahre an der Hochschule als Soziologin gearbeitet und in Seminaren wie auch als Perspektive für sich selbst die Leitbilder der „berufstätigen Mutter“, „partnerschaftlichen Beziehung“ und „vergesellschafteten Kleinkinderziehung“ vertreten. Seit der Geburt von Moritz ist sie arbeitslos und fühlt sich – wahrscheinlich auch daher – stärker für Moritz zuständig als der Vater.

Die andere von uns – Christine – hat zwei Söhne, die jetzt 19 und 22 Jahre alt sind. Christine hat weitgehend Beruf – Psychologin an der Hochschule – und Kinder gleichzeitig gemacht, wohnte und lebte mit den Kindern, während der Vater Theorien – u. a. zur Persönlichkeitsentwicklung – aufstellte und als Wochenendvater in Erscheinung trat.

Im Erinnern und Reflektieren unserer „Müttererfahrungen“ sind uns die verhängnisvollen Auswirkungen der Trennung von Erziehungsarbeit – die überwiegend von Frauen gemacht wird – und Erziehungswissenschaft – die fast ausschließlich von Männern produziert wird – immer deutlicher geworden. Wir beginnen aber erst jetzt zu begreifen, welche Gewalt damit für Frauen und Kinder verbunden ist.

Die Teilung von Hand- und Kopfarbeit wiederholt sich als Teilung von Erziehungswissenschaft und Erziehungsarbeit. Verkürzt und polemisch:

Männer denken sich – erfahrungsarm, erfahrungslos – Theorien aus, nach denen Frauen handeln sollen.

Unsere These – verkürzt, aber nicht polemisch: (auch) durch die Erziehungswissenschaft sichert das Patriarchat seine Herrschaft über die Mutter-Kind-Beziehung.

Hinter dieser These steht die Annahme, daß die patriarchale Struktur unserer Gesellschaft nicht nur die Art und Weise der konkreten Einflußnahme auf die Entwicklung von Mädchen und Jungen bestimmt, sondern sich ebenso in der geschlechtsspezifischen Zuweisung von Erziehungsarbeit und in der Art und Weise der Theorieentwicklung niederschlägt.

Wir haben angefangen, unsere Trauer und unsere Wut zu begreifen, uns gegen die Zumutung zu wehren, unter von patriarchalen Strukturen bestimmten äußeren Lebensbedingungen unser Leben mit Kindern von patriarchalen Erziehungs- und Antipädagogikkonzepten bestimmen zu lassen. Wir erleben diese Konzepte – wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß – als äußerst subtile Mittel, patriarchale Verhältnisse zu zementieren, d.h. auch die Verfolgung des Lebendigen und die Zerstörung des Lebens voranzutreiben und Frauen und Mütter für diesen Prozeß zu funktionalisieren.

Damit werden wir als Frauen in ungeheurer Weise mißbraucht, wird unsere produktive Kraft – Leben zu gebären und zu erhalten – in ihr Gegenteil verkehrt. Um als Frauen und Mütter *unsere* konkreten Utopien von einem Leben mit Kindern, Frauen und Männern entwickeln zu können, müssen wir solche Konzepte durchschauen lernen, um ihnen nicht länger aufzusitzen.

Wir hoffen, unsere Nachforschungen und Überlegungen sind ein Beitrag dazu.

Wir verdanken viele Anregungen den Büchern von ALICE MILLER (1980), KATHARINA RUTSCHKY (1977) und PETER GSTETTNER (1981). Der Prozeß der Zurichtung des Kindes ist – in Parteinahme für Kinder – in diesen Büchern sehr beeindruckend beschrieben und analysiert worden. Allerdings ist weder dem Autor noch den Autorinnen die patriarchale Bestimmung von Erziehungsarbeit und Erziehungswissenschaft in den Blick geraten, obwohl bei den Ausführungen dieses Bestimmungsmoment von Pädagogik oft zum Greifen nah erscheint. Wir haben ihre Bücher sozusagen durch die feministische Brille gelesen, und es ist uns teilweise wie Schuppen von den Augen gefallen.

## 2. Väter – nicht Mütter – brauchen Pädagogik. Überlegungen zur Re-interpretation „Schwarzer Pädagogik“ als patriarchales Leitbild

Obwohl Erziehungswissenschaft seit jeher blind ist gegenüber geschlechtsspezifischen Erfahrungen und Interessen, die Erziehung und Erkenntnisprozesse über Erziehung bestimmen, müssen Frauen, die diesen Zusammenhängen nachspüren, auf den Vorwurf methodischer Unzulänglichkeit gefaßt sein. Eine kurze Vorbemerkung ist daher angebracht:

Wir wollen im folgenden Erziehungskonzepte als patriarchale Leitbilder, als Symptome bzw. Symbole von Männlichkeit untersuchen. Dabei ist uns bewußt, daß Erziehung immer auch in einen historischen und gesellschaftlichen Zusammenhang eingebettet ist, wie auch die Kategorien „männlich“ und „weiblich“ gesellschaftlich überformte Erfahrungs- und Verhaltensmuster darstellen. „Gesellschaft“ konstituiert sich aber nicht nur durch das Zusammenleben und -arbeiten blutleerer, geschlechtsloser Individuen nach bestimmten ökonomischen Gesetzmäßigkeiten, sondern immer auch durch die Art und Weise, wie Arbeit und Leben zwischen den Geschlechtern organisiert ist. Oder anders: Was „Herrschaft“ ist – und Herrschaft abzusichern ist, ob gewollt oder nicht, auch eine Funktion von Wissenschaft –, hängt auch von der Geschlechtszugehörigkeit derjenigen ab, die sie ausüben.

Die vielfältigen Verschränkungen von Ökonomie und Geschlecht sind hier aber nicht unser Thema. Es geht uns überhaupt erst einmal darum, in der scheinbar naturhaft weiblichen Domäne „Erziehung“ bzw. in Leitbildern über Erziehung Spuren patriarchaler Gewalt sichtbar zu machen. Dies haben wir – eher assoziativ als analytisch – mit verschiedenen Mitteln versucht: mit Bildern und Texten, Foto- und Tonbandkollagen. Vieles ist dabei noch nicht zu Ende gedacht, vieles überhaupt erst an-gedacht.

Bei unseren Überlegungen sind wir ALICE MILLER gefolgt, die Erziehung als „Verfolgung des Lebendigen“ beschreibt. Wir haben uns gefragt, welche Bedeutung ihre These „Erzieher – nicht Kinder – brauchen Pädagogik“ gewinnt, wenn man die in den Kategorien „Erzieher“ und „Pädagogik“ als geschlechtsneutral unterstellten Erziehungsbedürfnisse bzw. -zwänge unter geschlechtsspezifischem Aspekt untersucht. Es scheint uns jedenfalls kein Zufall zu sein, daß sämtliche in der „Schwarzen Pädagogik“ zitierten Autoren und fast alle Akteure pädagogischer Situationen – soweit es sich um zur Nachahmung empfohlene Beispiele handelt – männlich sind, und uns ist klargeworden, daß sich dieser Zusammenhang auch in den Konzepten widerspiegelt.

Wir haben uns weiter gefragt: Was ist das „Lebendige“, das durch Erziehung verfolgt werden soll? Was ist für Männer an Kindern (Knaben) so bedrohlich? Welche männlichen Erfahrungen werden durch Pädagogik verarbeitet, welche männlichen Ängste abgewehrt?

In den Quellen zur Geschichte der „Schwarzen Pädagogik“ haben wir die vielfältigsten und absurdesten Begründungen und Handlungsanweisungen für die totale Kontrolle und Vergewaltigung kindlicher Regungen gefunden: von der „Regulierung der Eßlust“ über

„Übungen zur völligen Unterdrückung der Affekte“ bis hin zur Definition der „Kindheit als Krankheit“ (RUTSCHKY 1977, Kap. IV, VII). (In der modernen, aufgeklärten Pädagogik hat sich im wesentlichen nur die Sprache verändert: So heißt es nicht mehr „Regulierung der Eßlust“, sondern „Selbstregulierung des Appetits“. Noch in dieser beschwichtigenden Formulierung wird deutlich, daß die Ängste vor der kindlichen Gier noch nicht überholt sind.)

Pädagogik richtet sich gegen alles, was am Kind unkontrolliert, triebhaft „ausbrechen“ könnte – und was im bürgerlich-patriarchalen Verständnis auch Frauen zugeschrieben wird: Emotionalität, Phantasie, die sog. Affekte wie Wut, Angst, Mitleid. Körperlichkeit und Sexualität werden als Quellen von Lust bekämpft und auf „rationale“ Funktionen wie körperliche Ertüchtigung und Fortpflanzung ausgerichtet. Ziel der Erziehung ist das absolut gehorsame, selbstbeherrschte, sich selbst verleugnende (männliche) Kind, der mustergültige Schüler und Untertan mit allen psychischen Voraussetzungen zur Unterdrückung Schwächerer. Wessen der Erzieher also „Herr“ werden will, und wohin das Kind er-zogen werden soll, folgt dem Gegensatz von „weiblich“ und „männlich“.

Dieser Eindruck hat sich beim weiteren Nachlesen und Nachdenken über Erziehung bestätigt. Uns ist dabei aufgefallen, daß Erziehung historisch eng verflochten ist mit zwei weiteren Erscheinungsformen patriarchaler Gewalt: der (christlichen) Religion und dem Krieg. Diese Zusammenhänge haben wir – in polemischer Anlehnung an die altbekannten gönnerhaften Zuschreibungen an Frauen – unter dem Motto „Die drei großen K des Patriarchats: Kirche, Krieg und Kindererziehung“ zu verdeutlichen versucht.

### 3. Männliche Zeugungssymbolik in christlicher Religion und Pädagogik

Bei der Durchsicht historischer Quellen zur Erziehung haben wir nicht wenige gefunden, die sich zu ihrer Legitimation ausdrücklich auf die Religion berufen (RUTSCHKY 1977, Kap. III). Erzieher verstanden sich als „Nachfolger Jesu“, als „Organ der Gottheit“. Der irdische Vater sollte als der „Vertreter des himmlischen“ fungieren. Erziehung wird als zweite, als die eigentliche Geburt des Menschen definiert; erst durch sie „tut die Natur einen Schritt zur Vollkommenheit“.

In Aufsätzen zur feministischen Theologie (GÖTTNER-ABENDROTH, RUETHER) haben wir Hinweise gefunden, die uns die religiöse Symbolik in Zeugnissen pädagogischen Sendungsbewußtseins entschlüsseln helfen. Danach sind matriachale Religionen geprägt durch die Vorstellung einer bzw. mehrerer Mutter-Göttin(nen), die Teil der Natur des Menschen sind. Diese Ideen spiegeln auch den historischen Erkenntnisstand über die Vorgänge von Zeugung und Geburt wider: Die Funktion des Mannes bei der Fortpflanzung war gänzlich unbekannt.

Das von FREUD als der entscheidende Schritt auf dem Wege zur Zivilisation charakterisierte Wissen um die Rolle des Mannes bei der Zeugung wurde als Herrschaftswissen in zerstörerischer Weise gegen Frauen gewendet – nicht nur in der religiösen Symbolik des Christentums. Hier wird Zeugung zum rein männlichen Zeugungs- bzw. Schöpfungsakt. Weibliche Gebärfähigkeit wird zum Fluch, zur Krankheit, „unter Schmerzen Kinder zu gebären“, verkehrt. Das Leben, das Frauen gebären, ist mit dem Makel der „Erbsünde“, der Sterblichkeit, behaftet. Ein männlicher Gott hat den Menschen zum ewigen Leben erlöst und dafür von seinem Sohn Jesus Christus absoluten Gehorsam bis in den Tod verlangt.

Auch die Kirche als Stellvertreterin Gottes fordert diesen absoluten Gehorsam mit unterschiedlichen Mitteln ein – zu denen auch Inquisition, Zwangsbekehrungen, Glaubenskriege und nicht zuletzt Hexenverfolgungen gehörten. Erziehung als ein „ewiger, doch heiliger Krieg“ ist – soweit es um professionelle Erziehung gegen Geld bzw. die Produktion von Erziehungstheorien geht – Sache des Mannes, ein männlicher Zeugungsakt „auf höherer Stufe“. Die Nähe pädagogischer Phantasien und männlicher Zeugungs- und Allmachtsphantasien drängt sich in Bildern, in denen sich Erziehung als „Quelle ewigen Lebens“ wie der Segen Gottes auf viele Seelen „ergießen“ soll, geradezu auf, und wir vermuten, daß diese Phantasien auch Verarbeitungsversuche von „Gebärneid“ darstellen.

#### 4. Erziehung als Krieg der Väter gegen die Söhne – Krieg als Rache der Söhne für väterliche Gewalt

„Denn ein solcher Ungehorsam ist ebensogut als eine Kriegserklärung gegen eure Person. Euer Sohn will euch die Herrschaft rauben, und ihr seid befugt, Gewalt mit Gewalt zu vertreiben“ (1752) (RUTSCHKY 1977, S. 170).

Eines der Hauptmotive alter wie neuer Erziehungskonzepte ist die Angst der Eltern (bzw. die Eltern suggerierte Angst), das Kind könne sich zum verwöhnten Tyrannen entwickeln. Die Beziehung zwischen dem (abhängigen) Kind und dem (mächtigen) Erwachsenen wird als ein vom Kind ausgehender „Machtkampf“ wahrgenommen, und es geht darum, den kindlichen Willen, definiert als „Trotz“ oder „Eigensinn“, zu brechen oder (ab)zulenken: mit den Waffen der Konsequenz, d. h. durch konsequente Mißachtung der kindlichen Bedürfnisse in den alten Konzepten; mit den Waffen der Überzeugung oder durch Nachgeben nach dem Prinzip des „kalkulierten Risikos“ in den (meisten) modernen. In unserer Alltagssprache finden wir heute noch Überreste einer Militarisierung von Erziehung, die in den Anfängen der Pädagogik unter der Parole „Lerne vom Militär“ propagiert wurde: Schuluniform, Tornister, „Lehrerstützpunkte“ (in Gesamtschulen), Ablenkungsmanöver, Erzieherfront, die Waffen strecken usw.

Vergegenwärtigen wir uns, daß die „Erziehungslogistik“ im wesentlichen von männlichen Pädagogen und in erster Linie für den Einsatz gegen männliche Kinder erdacht wurde, so liegt es nahe, Erziehung als einen „Krieg der Väter gegen die Söhne“ zu untersuchen. Den umgekehrten Zusammenhang – Krieg als Rache der Söhne für väterliche Gewalt – belegt ALICE MILLER eindrucksvoll anhand der Biographien der geschlagenen Kinder HITLER, HIMMLER und HÖSS. Neben den bisher angedeuteten patriarchalen Bestimmungsmomenten von Erziehung verweist dieser Kreislauf von Haß und Gewalt auch auf die Frage, inwieweit Jungen und Mädchen mit unterschiedlichen Formen von Gewalt in der Erziehung konfrontiert sind bzw. ihre Leidenserfahrungen auf unterschiedliche Weise verarbeiten. (Es erscheint uns nicht zufällig und daher nachdenkenswert, daß CHRISTIANE F., die ebenfalls von ihrem Vater geprügelt wurde, diese Erfahrungen väterlicher Gewalt in der Drogensucht gegen sich selbst richtete.)

#### 5. Erziehungswissenschaften – Krieg gegen Kinder mit anderen Mitteln

Die Verwissenschaftlichung von Erziehung wird – besonders von den Erziehungswissenschaften selbst – relativ unhinterfragt als „Fortschritt“ betrachtet – ein Fortschritt, wie wir

meinen, auch in der Verfeinerung und Perfektionierung der „Eroberungsstrategien“ gegen Kinder.

In diesem Prozeß der Verwissenschaftlichung von Erziehung spielt die entwicklungspsychologische Forschung – quasi als Datenlieferant für die Legitimation von Erziehungsansprüchen und -konzepten – eine große Rolle.

Wichtige Hinweise für ein kritisches Verständnis dieser Rolle fanden wir bei PETER GSTETTNER, der die Herausbildung der Ziele und Methoden der Entwicklungspsychologie zu Kolonialismus und Anthropologie in Beziehung setzt und aufzeigt, in welcher Weise sich diese Wissenschaft an kolonialen Vorstellungen und Strategien orientiert.

Wir haben uns darüber hinaus gefragt, wie sich die geschlechtsspezifische Trennung von Erziehungswissenschaft und Erziehungsarbeit auf diese Forschung und die Forschungsergebnisse auswirkt: Welche Folgen hat es, wenn Männer, die überwiegend nur am Rande mit Kindern (auch ihren eigenen) das Alltagsallerlei leben, sich anschicken, im Rahmen des patriarchalen Wissenschaftsbetriebes etwas über das Wesen von Kindern zu erforschen?

Wir meinen, daß bereits das vorherrschende lineare Verständnis von „Entwicklung“, in dem das zeitlich Spätere als das Höhere, Wertvollere, Richtigere begriffen wird, Folge männlicher Erfahrung(slosigkeit) und Ausdruck patriarchalen Überlegenheitsdenkens ist. In dieser Sichtweise geraten Fähigkeiten von Kindern, wie z.B. animistisch und magisch zu denken, zu Denkweisen, die es zu überwinden gilt. Als höchste Form von Intelligenz bei Erwachsenen in Industriegesellschaften gilt das (natur-)wissenschaftliche Denken, das auf Be-herr-schung der Natur abzielt und damit letztlich auch zu ihrer Zerstörung beigetragen hat. Die Vernichtung der Natur wäre wohl nicht in so erschreckendem Ausmaß geschehen, wenn in der entfalteten Denkfähigkeit der Erwachsenen auch Momente magischen und animistischen Denkens aufgehoben wären, eines Denkens, das Natur als „belebt“ begreift und auf Kooperation statt Beherrschung ausgerichtet ist.

Auch der in der Entwicklungspsychologie vorherrschende Differenzierungsbegriff, der den Prozeß der Differenzierung überwiegend als Fortschritt begreift, wäre aus feministischer Sicht zu hinterfragen. Die noch bei Kindern beobachtbare Ganzheitlichkeit von Denken, Fühlen und Handeln wird – aus einer undialektischen Interpretation dieses Begriffes heraus – leicht zu einer Entwicklungsstufe, die es ebenfalls zu überwinden gilt. Die damit verknüpfte verhängnisvolle Trennung von Vernunft und Moral im Handeln vieler (erwachsener) Menschen hat uns an den Rand eines atomaren Krieges gebracht. Solche theoretischen Vorannahmen über das Wesen des Entwicklungsprozesses erschweren daher, die Kraft im Denken, Fühlen und Handeln der Kinder wahrzunehmen.

IRIS MANN (1980) hat in ihrem Buch „Die Kraft geht von den Kindern aus“ die andersartige Qualität kindlicher Lebenspraxis sehr sensibel beschrieben und damit auch ein Stück anderer – feministischer – Forschung praktiziert. Kinder sind bei ihr nicht Forschungsobjekte, sondern Subjekte ihrer Entwicklung, denen sie in einem gemeinsamen Lern- und Entwicklungsprozeß verbunden ist und die sie als eigenständige Personen achtet und liebt.

Bei unserer exemplarischen Durchsicht entwicklungspsychologischer Forschung aus unterschiedlichen Zeiten wurde erschreckend deutlich, wie durch konstruierte Forschungssituationen („designs“) Kinder zugerichtet und ihre Reaktion auf diese Zurichtung als Daten über das Wesen kindlicher Entwicklung interpretiert wurden.

Ein Beispiel: HEINZ HECKHAUSEN hat in den sechziger Jahren Untersuchungen über die Entwicklung des Erlebens von Erfolg und Mißerfolg bei Vorschulkindern durchgeführt (HECKHAUSEN 1973). Er ließ Kinder unterschiedlichen Alters bei einer Geschicklichkeitsaufgabe (Turmchenbauen) in für sie „undurchsichtiger“ Weise gewinnen und verlieren, indem er als Versuchsleiter langsamer oder schneller baute.

Er beschreibt es als einen Entwicklungsfortschritt, wenn Kinder, die anfänglich nur am Gelingen der Geschicklichkeitsaufgabe orientiert waren und denen es völlig gleichgültig war, ob Herr Heckhausen später oder eher fertig war als sie, zu einem späteren Zeitpunkt sich auf die Konkurrenzsituation eingelassen hatten und bei „Gewinnen“ Erfolgsreaktionen und bei „Verlieren“ Mißerfolgsreaktionen zeigten.

HECKHAUSEN merkt nicht, daß seine Erkenntnisse über die Entwicklung von Erfolgs- und Mißerfolgs-erleben durch seine Versuchsanordnung, die der Niederschlag zerstörerischer – auf Konkurrenz hinzielender – Sozialisationsprozesse ist, produziert sind.

In unserer Vorstellung von feministischer Forschung würde das Kind (und der Erwachsene) im Forschungsprozeß nicht zugerichtet, sondern der Prozeß selbst würde beiden Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen.

Der einer solchen Forschung entgegengehaltene Vorwurf der „Subjektivität“ führt sich selbst ad absurdum: Denn welche Objektivität kann eine noch so „unvoreingenommene“ Forschung für sich beanspruchen, die sich in einer Weise von den Quellen ihrer Erfahrung abschneidet, für die folgende Äußerung W. PREYERS exemplarisch ist:

„Nicht eine einzige Beobachtung habe ich aufgenommen, von deren Richtigkeit ich mich nicht *selbst* auf das bestimmteste überzeuge. Am wenigsten darf man sich auf die Berichte der Wärterinnen, Pflegerinnen und anderer im wissenschaftlichen Beobachten ungeübter Personen verlassen. Oft habe ich solche nur durch ein kurzes ruhiges Kreuzverhör dahin gebracht, daß sie die Irrtümlichkeiten ihrer Angaben selbst einsahen, namentlich wenn es sich um Beweise für die „Klugheit“ der Säuglinge handelte“ (1895) (PREYER 1912, S. 321).

Die trügerische Objektivität erfahrungsarmer entwicklungspsychologischer Forschung geht einher mit der Diskriminierung von Erkenntnisprozessen, in denen Liebe und Nähe statt Verdinglichung und Distanz die Interaktion zwischen Kind und Erwachsenen bestimmen.

Und heute? Welche Bedeutung haben die ganz konkreten Alltagserfahrungen und -beobachtungen von Müttern für die entwicklungspsychologische und erziehungswissenschaftliche Theoriebildung?

## 6. Erziehung als Beherrschung der Mutter-Kind-Beziehung. Die Zurichtung von Müttern zu Erzieherinnen

Mütter spielen in den Erziehungswissenschaften eine wichtige Rolle – als „Variablen“ im Forschungsprozeß (berufstätige/nicht-berufstätige Mutter; überbehütende/gewährende Mutter usw.) oder als „Adressatinnen“ von Erziehungskonzepten. Ihre Erfahrungen, Probleme und Bedürfnisse sind für die Theoriebildung nur insofern interessant, als sie für die jeweils vertretenen Konzepte „funktional“ oder „dysfunktional“ sind. Erziehungsratgeber sind daher auch immer ein Stückweit „Müttererziehung“, oder zugespitzt formuliert: Versuche, Mütter im Dienst „schwarzer Pädagogik“ und mit ihren Mitteln zu Erzieherinnen ihrer Kinder zu machen.

## 7. Beargwöhnte Mutterliebe – Mutterliebe als Widerstand gegen Erziehung

Der Verdacht gegen Mütter, ihren Kindern gegenüber zu weich zu sein, zu nachgiebig, nicht konsequent genug, sie zu verzärteln, zu verwöhnen, zu verziehen, durchzieht die Erziehungsliteratur (vgl. RUTSCHKY 1977, Kap. II). Ob als Vorwurf formuliert – „Mütter verderben ihre Kinder, wenn sie mit Wollust stillen“ (1560) – oder als Warnung – vor den Tricks, mit denen Babies ihre Mütter an der Nase herumführen (1978) –: Was da als „Affenliebe“ auf den (falschen) Begriff gebracht wird, scheint uns auf Momente in der Beziehung zwischen Mutter und Kind hinzudeuten, die bei Männern Angst und Eifersucht hervorrufen. Steht nicht die (vordergründige) Besorgnis, das (männliche) Kind könne die Mutter tyrannisieren, für die (männliche) Angst, das Kind könne dem Vater die Herrschaft über die Mutter und ihre Liebe streitig machen? Der Kampf gegen „unaufgeklärte“ und „falsche“ Mutterliebe wäre dann auch zu verstehen als Strategie, die Beziehung zwischen Mutter und Kind durch Konstituierung eines Erziehungsverhältnisses zwischen ihnen zu kontrollieren.

In der als „Affenliebe“ beargwöhnten Mutterliebe wird für uns aber auch ein Aspekt deutlich, der in manch feministischer Abrechnung mit „Mütterlichkeit“ mit über Bord geworfen wird: der Widerstand von Müttern gegen die Verfolgung des Lebendigen, die Verteidigung von Leben und Lust mit Kindern. Wir meinen, daß es sich lohnen würde, dieser Spur nachzugehen.

## 8. Erzwungene Mutterliebe – Mutterliebe im Dienst von Erziehung

Neben einer Fülle von Beispielen, in denen Mütter sich schützend vor ihr Kind stellen und dem strafenden Vater „in die Parade fahren“ bzw. seine Erziehungsmanöver hintertreiben, finden wir auch Beschreibungen, wie Mütter, selbst durch Schläge bedroht, wider Willen zu schweigenden und passiven Komplizinnen der Väter werden, bis hin zu „Warte-bis-der-Vater-kommt-dann-Knallts“-Positionen, durch die sich Mütter zu Hilfspolizistinnen der Väter gemacht haben.

Daß Mütter mit Gewalt in den Dienst der Erziehung gezwungen werden, ist heute sicher die Ausnahme. In unserem Alltag als Mütter begegnen uns aber auf Schritt und Tritt die vielfältigsten Formen „sanfter Gewalt“, sei es als Aufforderung oder nur Erwartung, für das „anständige Benehmen“ unserer Kinder in der Öffentlichkeit zu sorgen, sei es als die stillschweigende Gleichsetzung von Mutterliebe und Erziehung in Eltern- (sprich: Mütter-)Ratgebern nach dem Motto: Wenn Sie Ihr Kind lieben, erziehen Sie es zu...

## 9. Antipädagogik – auch eine „sanfte Gewalt“ gegen Mütter

Als wir anfangen, uns mit EKKEHARD VON BRAUNMÜHLS Konzept der Antipädagogik (1976; 1978) zu beschäftigen, waren wir zunächst begeistert. Unter der Parole „Wer Kinder liebt, erzieht sie nicht“ werden selbst so „fortschrittliche“ Erziehungskonzepte wie das demokratisch-partnerschaftliche oder das antiautoritäre als sublimen Formen der Gewalt gegen Kinder entlarvt. Sollte nun endlich Schluß sein mit dem ewigen Schuldgefühl, es diesem oder jenem Konzept nicht recht gemacht zu haben? Beim genaueren Hinsehen entdeckten wir den (patriarchalen) Pferdefuß: Genau wie in traditionellen Vorstellungen über Kindererziehung liegt auch in BRAUNMÜHLS Antipädagogikkonzept die Verantwortung für das „Gelingen“ des Kindes (zumindest in den ersten Jahren) in den

Händen der Mütter. Nach dem Selbstverständnis konservativer Pädagogik sollen Mütter ihre Kinder zu erfolgreichen, angepaßten Menschen erziehen – der Antipädagogik zufolge sollen sie durch „Nicht-Erziehen“ dafür sorgen, daß die Kinder nicht durch ihre Umweltbedingungen kaputtgemacht werden. Die konservative Pädagogik nennt die „Verantwortlichen“, die Mütter, beim Namen – die Antipädagogik versteckt sie hinter der geschlechtsneutralen Kategorie der „intimen Beziehungspartner“. Vorschläge, wie auch Väter zu „intimen Beziehungspartnern“ ihrer Kinder werden können, haben wir allerdings vergeblich gesucht.

Im Gegenteil: In v. BRAUNMÜHLS Forderungskatalog zur „kinderfreundlichen“ Veränderung des Grundgesetzes fanden wir den Art. 6 unverändert vor, der nur in der Familie eine schutzwürdige Gemeinschaft für das Aufwachsen von Kindern sieht und mit dem ausdrücklichen und alleinigen (Väter ausschließenden) Schutz der Mutter auch die patriarchale Arbeitsteilung „schützt“.

#### 10. Erzieher – nicht Mütter – brauchen Antipädagogik

Analog zur Auffassung ALICE MILLERS, Pädagogik sei ein Bedürfnis von Erziehern, verstehen wir die Antipädagogik als ein Erkenntnisinstrument für Pädagogen, die eigene (schwarze) pädagogische Vergangenheit aufzuarbeiten.

Unsere pädagogische Vergangenheit scheint, folgt man der Polemik eines Antifeministen der zwanziger Jahre, nicht so ungebrochen: denn Frauen hat „die Pädagogik keine Fortschritte zu verdanken“. Nach wie vor werden „nach von Männern erdachten Systemen und Vorschriften die zahlreichen in die Welt geschickten „Erzieherinnen“ in Froebelheimen und anderen Instituten gebildet“ (EBERHARD 1924, S. 87).

Als Mütter haben wir uns nicht nur gegen einen Großteil dieser Pädagogik zu wehren, sondern auch gegen die Zumutung, den zerstörerischen Folgen einer nicht von uns gemachten Umwelt „gegenzusteuern“ – und das ist unsere „gelebte“ Antipädagogik! Wir bringen unseren Kindern bei, wie sie im Straßenverkehr überleben können, setzen uns für verkehrsberuhigte Straßen, Spielstraßen und -plätze ein – und das eigentlich „liebste Kind“ unserer Gesellschaft, das Auto, bevölkert in immer größerer Anzahl unsere Straßen. Wir trösten unsere Kinder über schlechte Zensuren hinweg, helfen ihnen bei den Hausaufgaben – und geben ihnen bestenfalls die Kraft, für die zerstörerischen Leistungsanforderungen der Schule täglich neu gerüstet zu sein. Dieser alltägliche Kleinkrieg um „Grenzverschiebungen“ verschließt uns, deckt die Lust, die ein Leben mit Kindern ja auch bedeutet, oft zu.

Die „verordnete Mutterliebe“ ist ein gewaltsames Gebot für uns Frauen, wendet sich gegen uns und die Kinder. Trotzdem kann es nicht darum gehen, Mütterlichkeit zu verweigern – unabhängig von der Frage, ob wir eigene Kinder haben oder nicht. Wenn wir uns von dem gewaltsam befreien, was wir als Frauen „verkörpern“, gerät unsere Suche nach Selbst-Bestimmung zur Selbst-Entfremdung. Wir müssen statt dessen Kraft und Phantasie entwickeln, für uns zu bestimmen, was ein lustvolles Leben mit Kindern (Frauen und Männern) „jenseits patriarchaler Leitbilder“ sein könnte. Wir müssen für Lebensbedingungen kämpfen, die es Frauen und Männern ermöglichen, „Mütterlichkeit“ und „Väterlichkeit“ entwickeln und leben zu können. Unter der Kriegsbedrohung jetzt und hier – im Jahr 1982 in Europa – muß das auch und zu allererst heißen: für das Leben, gegen den drohenden Krieg zu kämpfen.



## *Literatur*

- BRAUNMÜHL, E. v. u. a.: Die Gleichberechtigung des Kindes. Frankfurt/M. 1976.  
BRAUNMÜHL, E. v.: Zeit für Kinder. Frankfurt/M. 1978.  
EBERHARD, E. F. W.: Die Frauenemanzipation und ihre erotischen Grundlagen. Wien/Leipzig 1924.  
GÖTTNER-ABENDROTH, H.: Du Gaia bist Ich. Matriachale Religionen früher und heute. Unv. Mskr. o. O., o. J.  
GSTETTNER, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft. Reinbek 1981.  
HECKHAUSEN, H.: Die Entwicklung des Erlebens von Erfolg und Mißerfolg. In: Pädagogische Psychologie Reader zum Funkkolleg. Bd. 1. Entwicklung und Sozialisation, Hrsg. von C. F. GRAUMANN und H. HECKHAUSEN. Frankfurt/M. 1973, S. 95–105.  
MANN, I.: Die Kraft geht von den Kindern aus. Achenbach/Lollar 1978.  
MILLER, A.: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt/M. 1980.  
PREYER, W. I.: Die Seele des Kindes. Leipzig <sup>8</sup>1912.  
RADFORD RUETHER, R.: Sexismus und Reden über Gott. In: QUELLI-KLEIN, R./NEVAD, M./METZ-GÖCKEL, S. (Hrsg.): Feministische Wissenschaft und Frauenstudium. Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd. 71. Hamburg 1982.  
RUTSCHKY, K. (Hrsg.): Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Pädagogik. Frankfurt/M. 1980.

### *Anschrift der Autorinnen:*

Prof. Christine Holzkamp, Ringstr. 83, 1000 Berlin 45  
Dr. Gisela Steppke, Goetzstr. 24, 1000 Berlin 30

# Forschungsfreiheit, Forschungsethik und Datenschutz

WOLF-DIETER EBERWEIN

*Freiheit der sozialwissenschaftlichen Forschung und Datenschutz: Probleme und Lösungsansätze*

## 1. Schutz der Gesellschaft vor der Wissenschaft – ein Mißverständnis der Datenschützer?

Kein Mensch käme auf den Gedanken, die Weltraumfahrt nachträglich mit der Erfindung von Teflon zu rechtfertigen. Bekanntlicherweise handelt es sich bei Teflon um ein Nebenprodukt, das bei den Bemühungen, Menschen auf den Mond zu schießen, abfiel. Ziehen wir die – zugegebenermaßen etwas gewagte – Analogie zum Datenschutz! Hier kann man sich gelegentlich des Eindrucks nicht erwehren, als würde nachträglich das gesetzgeberische Bemühen, die Gesellschaft vor dem Mißbrauch von Daten zu schützen, mit dem potentiellen oder aktuellen Verstoß von Wissenschaftlern gerechtfertigt (vgl. zum Beispiel DAMMANN, 1981, S. 608). Ohne Zweifel besteht heute die berechtigte Befürchtung des Mißbrauchs von Daten über Einzelne oder Gruppen. Doch in der Regel sind die Quelle der Bedrohung durch Datenmißbrauch nicht die wissenschaftlichen Forschungsorganisationen, sondern eher staatliche oder privatwirtschaftliche Akteure. Die zum Teil fragwürdigen Praktiken der Datensammlung im Zusammenhang mit der Terroristenverfolgung, den sogenannten Berufsverbotsfällen oder aber den Kontrollen über die Kreditwürdigkeit einzelner durch die Banken sind hinlänglich bekannt. Wie die Untersuchung von BRUSTEN u. a. (1981) erstmals umfassend empirisch belegt, ist nicht etwa der Datenmißbrauch in den Sozialwissenschaften das herausragende Problem (wobei wir die Auftragsforschung inklusive der kommerziellen Forschung ausschließen); vielmehr scheint die Forschungsbehinderung oder -verhinderung den sozialwissenschaftlichen Forschungsalltag zu charakterisieren.

In dieser Darstellung des Spannungsverhältnisses zwischen Datenschutz und Wissenschaftsfreiheit werden drei Thesen formuliert und begründet, mit denen versucht wird, den engen durch diese Gesetzgebung vorgegebenen Rahmen zunächst zu sprengen, bevor zumindest konzeptionell die Richtung der Verknüpfung zwischen Wissenschaftsfreiheit und Datenschutz wieder hergestellt wird. Denn die Berechtigung des Datenschutzes als solchen wird in keinem Falle geleugnet, im Gegenteil.

## 2. THESE 1: Gefährdung der Sozialwissenschaften

Die erste These lautet, daß nicht die Gesellschaft durch Sozialwissenschaften gefährdet ist, sondern vielmehr die Freiheit der Wissenschaft und Forschung in den Sozialwissenschaften durch die Gesellschaft.

Im Gegensatz zu den Naturwissenschaften sind die Sozialwissenschaftler bei ihrer Forschungstätigkeit auf Daten über Individuen, Gruppen oder noch größere Einheiten (z. B. Organisationen oder Staaten) angewiesen. Vielfach sind diese Daten nicht frei zugänglich, sondern müssen erst erhoben werden. Dieser Prozeß der Datenerhebung kann in den Sozialwissenschaften häufig zum Konflikt führen. Denn für den Zugang zum Forschungsfeld benötigt der empirische Forscher die Genehmigung, sei es der Schulbüro-

kratie, sei es der Ministerialbürokratie oder der Leitung eines Betriebes. Kommt es zum Konflikt zwischen dem Forscher einerseits, der den Zugang genehmigenden staatlichen oder nichtstaatlichen Instanz andererseits, bestimmt die Macht der beteiligten Parteien über den Zugang. Diese Macht liegt nicht bei den Sozialwissenschaftlern, sondern bei denjenigen gesellschaftlichen Herrschaftsträgern, die den Zugang genehmigen. Anders ausgedrückt: Generell besteht eine einseitige Abhängigkeit der Wissenschaft von der Gesellschaft.

Dieser Konflikt ist latent allgegenwärtig. Er bricht jedoch häufig auf, wie die Untersuchung von BRUSTEN u. a. (1981, Teil II) belegt. Neben der völligen Verwehrung des Zugangs kann er auch bedingt gewährt werden und mit zusätzlichen Auflagen wie etwa Veröffentlichungsvorbehalt erschwert werden. Wird der Zugang völlig verwehrt und sind – was häufig der Fall ist – keine alternativen Datenbeschaffungsmöglichkeiten vorhanden, dann ist ein gesellschaftlicher Teilbereich der Erkenntnisgewinnung entzogen. Der Forscher kann nur noch theoretisch über mögliche Wirkungszusammenhänge in diesem Bereich spekulieren. Die Folge: Erkenntnisverhinderung. Wird der Zugang bedingt gewährt, dann liegt zumindest Erkenntnisbehinderung vor.

Weil der empirische Sozialforscher sehr stark von der Zugangsgenehmigung des Nichtwissenschaftlers abhängt, folgt daraus, daß der Erkenntnisfortschritt in diesem Zweig der Wissenschaft dem externen Steuerungsvorbehalt unterliegt. Konkret: Ist die Datenerhebung überhaupt nicht oder nur bedingt möglich, dann können bestimmte Theorien überhaupt nicht oder nur bedingt überprüft werden.

Damit wird nicht behauptet, daß dieser externe Steuerungsprozeß immer gegeben ist. Damit wird aber behauptet, daß es sich hier um das grundlegende Strukturproblem der Sozialwissenschaften handelt. Bei der Beschränkung auf den Datenschutz wird die fundamentale Bedrohung der Freiheit der Wissenschaft und Forschung durch die Gesellschaft ausgeklammert und nur noch die Möglichkeit des Datenmißbrauchs erörtert mit der möglichen Konsequenz einer zusätzlichen Einschränkung der Freiheit empirischer Forschung.

### 3. THESE 2: Zur Notwendigkeit empirischer Sozialforschung

Sind plausible Gründe denkbar, den Freiraum empirischer Sozialforschung weitgehend zu gewährleisten? Neben der demokratischen Norm, daß Wissenschaft und Forschung prinzipiell unabhängig sein müssen, gibt es eine pragmatische Rechtfertigung dafür. Ansatzpunkt hierfür ist die These von der Verwissenschaftlichung des Alltags (vgl. BRUSTEN u. a. 1981, S. 2). Forschung ist kein gesellschaftlicher Luxus, sondern eine Notwendigkeit. Weil die Gesellschaft heute ein Ausmaß an Komplexität erreicht hat, das nicht mehr mit „common sense“ erfaßbar ist, benötigt sie die Wissenschaftler, die über das Monopol der Erkenntnisgewinnung verfügen, um wichtige Wirkungszusammenhänge aufzuklären. Das heißt nicht, Forschung sei ein funktionales Anhängsel der Gesellschaft, sondern nur, daß ein Element empirischer Sozialforschung die Bereitstellung von potentiell oder faktischem Steuerungswissen ist. Das erfordert seitens der Gesellschaft die Bereitschaft, den Wissenschaftlern einen „Wechsel“ auf zukünftige brauchbare Forschungsergebnisse auszustellen. Das bedeutet auch, daß dieser „Wechsel“ platzen kann, weil Ergebnisse empirischer Forschung nicht a priori prognostizierbar sind.

Bereits heute leistet die empirische Sozialforschung einen Beitrag, den sonst niemand liefern kann: die systematische Beschreibung einzelner gesellschaftlicher Teilbereiche.

Bei dem Bemühen, Gesellschaft empirisch zu erforschen, wäre die Unterstellung des Datenmißbrauchs durch die Forscher böseartig. Wie die Diskussion der letzten Jahre gezeigt hat, legen sich die Forscher selbst mit ethischen Kodices Fesseln an (vgl. für viele DIENER/CRANDALL 1978). Der Forscher, der Daten mißbraucht, was selten genug vorkommt, macht sich selbst zum Paria seiner Profession. Darüber hinaus verfügen die Forscher wohl kaum über die entsprechende Macht, mit Hilfe „personenbezogener Daten zu erhöhter Manipulierbarkeit des einzelnen“ (DAMMANN, 1981, S. 608) beizutragen.

Daraus folgt: Aus normativen wie aus praktisch-politischen Erwägungen heraus braucht empirische Sozialforschung einen möglichst weit definierten Handlungsspielraum, soll sie nicht zum theoretisch-spekulativen Luxus einer Überflußgesellschaft degenerieren. Der Datenschutz selbst kann diese sehr viel grundlegendere Problematik überhaupt nicht erfassen, weil er zwangsläufig auf das Problem des Persönlichkeitsschutzes fixiert ist.

#### 4. THESE 3: Güterabwägung als Lösung

Forschungskonflikte sind nicht eliminierbar. Genauso wenig ist die Gefahr des Datenmißbrauchs auszuschließen. Deswegen bleibt der Spannungszustand zwischen dem Postulat der Freiheit von Wissenschaft und Forschung und dem Postulat des Persönlichkeitsschutzes erhalten. Eine rechtliche Lösung, die diesen Tatbestand durch Eliminierung des einen oder anderen Postulats wegdefinieren würde, wäre die denkbar schlechteste Lösung. Es muß also bei einer Lösung bleiben, die immer wieder zur Güterabwägung zwingt. Es wäre falsch, anzunehmen, die Wissenschaftler selbst befürworteten eine Lösung, die ausschließlich das Postulat der Freiheit von Wissenschaft und Forschung rechtlich kodifizieren würde und die den Grundrechtsartikel 5.3 präzisieren würde. Nicht nur sind sich die von BRUSTEN u. a. (1981, Teil III) befragten Sozialwissenschaftler uneinig darüber, wie weitgehend Artikel 5.3 zu interpretieren ist, sondern ebenso darüber, wie sinnvoll eine rechtliche Regelung überhaupt ist. In der genannten Untersuchung stellte sich sogar heraus, daß vielen die weiter oben angesprochene Problematik nicht einmal bewußt ist.

Die Datenschutzgesetzgebung hat – leider – die Antwort auf die Frage der Nützlichkeit der rechtlichen Regulierung der Forschungsfreiheit vorweggenommen. Zu hoffen ist, daß vor allem bei der Anwendung der restriktiven Datenschutzbestimmungen erstens das Sonderproblem der Sozialwissenschaften (vgl. Thesen 1 und 2) überhaupt berücksichtigt wird. Und zweitens ist zu hoffen, daß in der Tat eine Güterabwägung zwischen Persönlichkeitsschutz und Forschungsfreiheit erfolgt. Wie die Praxis der Zugangsgewährung zeigt, kann Datenschutz durchaus gegen die wenig beliebten Sozialwissenschaften auch mißbraucht werden. Und das muß in jedem Fall vermieden werden.

#### *Literatur*

- BRUSTEN, M./EBERWEIN, W.-D./FELTES, TH./GOLLNER, G./SCHUMANN, K. F.: Freiheit der Wissenschaft – Mythos oder Realität? Frankfurt/M. 1981.
- DAMMANN, U.: Die Falsche Front oder Wissenschaft und Datenschutz. In: DUZ 1981, S. 608–611.
- DIENER, E./CRANDALL, R.: Ethics in Social and Behavioral Research. Chicago: The University of Chicago Press, 1978.

#### *Anschrift des Autors:*

Dr. Wolf-Dieter Eberwein, Wissenschaftszentrum Berlin, Steinplatz 2, 1000 Berlin 12

*Die Genehmigungsrichtlinien der Kultusminister unter juristischem Aspekt*

Bei der juristischen Bewertung der ministeriellen Genehmigungsrichtlinien möchte ich mich auf verfassungsrechtliche Aspekte beschränken; dabei werde ich auf spezifische Rechtsfragen des Datenschutzes, die während dieses Symposiums gesondert behandelt werden, nur beiläufig eingehen<sup>1</sup>.

1. Reichweite und Grenzen des Anspruchs auf Erteilung der Forschungsgenehmigung

Den verfassungsrechtlichen Horizont bestimmen im wesentlichen zwei Normen, die in einem gewissen Spannungsverhältnis zueinander stehen: Art. 5 Abs. 3 und Art. 7 Abs. 1 GG.

Das in Art. 5 Abs. 3 GG gewährleistete Grundrecht der Wissenschafts- und damit auch der Forschungsfreiheit erschöpft sich nach Auffassung des Bundesverfassungsgerichts nicht in seiner Funktion als Abwehrrecht gegen staatliche Eingriffe. Es begründet darüber hinaus eine objektive wertentscheidende Grundsatznorm, die dem Staat ein forschungsfreundliches Verhalten gebietet. Mehr noch: Der Forscher hat einen Anspruch darauf, daß der Staat die wertentscheidende Grundsatznorm beachtet; mit Hilfe dieses Teilhaberechts kann der Wissenschaftler, jedenfalls im Prinzip, von der öffentlichen Gewalt die Einlösung der Forschungsförderungspflicht verlangen.

Das Grundgesetz gewährleistet die Freiheit der Forschung vorbehaltlos, jedoch nicht grenzenlos. Ihre Grenzen ergeben sich allerdings nur aus der Verfassung selbst, insbesondere aus den Grundrechten anderer; sie können also durch Gesetz, Rechtsverordnung oder gar Verwaltungsvorschrift nur erläuternd umschrieben, nicht aber konstitutiv festgelegt werden.

Art. 7 Abs. 1 GG ist eine der für unseren Kontext maßgeblichen verfassungsrechtlichen Bestimmungen, die der Forschungsfreiheit Grenzen ziehen. Diese Norm weist dem Staat die Schulhoheit und damit die Verantwortung für die schulische Bildung und Erziehung zu.

Aus der Zusammenschau beider Normen – Art. 5 Abs. 3 und Art. 7 Abs. 1 GG – läßt sich der Grundsatz ableiten, daß Wissenschaftlern die Genehmigung zur Durchführung von Forschungsvorhaben in der Schule erteilt werden muß, sofern und soweit der staatliche Bildungs- und Erziehungsauftrag nicht beeinträchtigt wird.

---

1 Die Thematik ist ausführlicher behandelt in: HERMANN AVENARIUS: Informationszugang – Forschungsfinanzierung – Publikationsfreiheit: Rechtsfragen im Verhältnis zwischen pädagogischer Forschung und Staat. In: Forschung und Lehre sind frei ... Wie die pädagogische Forschung von ihrem Gegenstand ausgesperrt wird. Weinheim und Basel 1980, S. 69–103.

Damit stellt sich die Frage, ob die Genehmigungsbedingungen in den ministeriellen Richtlinien bzw. Verordnungen mit dieser verfassungsrechtlichen Maßgabe vereinbar sind. Ich möchte nur die wichtigsten Bestimmungen herausgreifen:

### *1.1. Beachtung wissenschaftlicher Standards*

Da nur seriöse Forschung, d.h. eine geistige Tätigkeit mit dem Ziel, in methodischer, systematischer und nachprüfbarer Weise neue Erkenntnisse zu gewinnen, den Grundrechtsschutz genießt, kann die Schulbehörde die Genehmigung von der Einhaltung wissenschaftlicher Standards in der Anlage des Projekts (so Bremen) und nach der Qualifikation der beteiligten Wissenschaftler (so Hessen) verlangen. Bei etablierten Forschungseinrichtungen ist i. d. R. davon auszugehen, daß der Wissenschaftlichkeit des geplanten Vorhabens keine Bedenken entgegenstehen.

### *1.2. Notwendigkeit schulinterner Forschung*

Die Forschungsförderungspflicht des Staates reicht nur so weit, als es an ihm liegt, die Voraussetzungen für die Wahrnehmung des Grundrechts der Wissenschaftsfreiheit zu schaffen. Lassen sich die benötigten Informationen ohne erhebliche Schwierigkeiten auch außerhalb der Schule beschaffen, besteht kein Anspruch auf Erteilung der Forschungserlaubnis. Wenn daher ministerielle Vorschriften die Genehmigung an den vom Forscher zu erbringenden Nachweis knüpfen, daß das Material nicht auf andere Weise gesichert werden kann (so Rheinland-Pfalz, ähnlich Bremen, vgl. auch Baden-Württemberg), ist dagegen in verfassungsrechtlicher Perspektive nichts einzuwenden.

### *1.3 Bildungspolitische Relevanz der Untersuchung*

Der sich aus Art. 7 Abs. 1 GG ergebenden Verantwortung des Staates für das Schulwesen könnte der Gedanke entnommen werden, daß die Schulbehörde nur solche Vorhaben zu genehmigen brauche, die einen Bezug zur Schule haben (so z. B. Berlin, Nordrhein-Westfalen) oder gar einem erheblichen bzw. bestimmten pädagogisch-wissenschaftlichen Interesse entsprechen (so Bayern, Rheinland-Pfalz). Eine derartige Beschränkung des Forschungszugangs läuft jedoch darauf hinaus, daß sich der Staat eine inhaltlich wertende Einflußnahme auf die wissenschaftliche Betätigung anmaßt, daß er je nach seinen Vorstellungen von Praxisbezug und pädagogisch-wissenschaftlichem Interesse die Informationsverteilung in einseitiger Weise steuern und sich auf diesem Wege leichterhand der Kritik und Kontrolle durch die Wissenschaft entziehen kann. Das läßt sich mit dem Grundrecht der Forschungsfreiheit, das den Schutz vor staatlicher Ingerenz verbürgt, nicht vereinbaren.

### *1.4. Störungen des Schul- und Unterrichtsprinzips*

Aus der staatlichen Schulhoheit ergibt sich die Verpflichtung der Schulbehörde, für einen geordneten Schulbetrieb Sorge zu tragen. Mit Rücksicht darauf knüpfen die ministeriellen Vorschriften die Genehmigung einer Untersuchung an die Voraussetzung, daß die Schule und die an ihr Beteiligten durch die Erhebung nicht unzumutbar belastet oder gestört werden. Diese Einschränkung ist verfassungsrechtlich zulässig. Sie trägt der notwendigen Ordnung des Schulbetriebs Rechnung, ohne die Wissenschaftsfreiheit mehr als unbedingt

erforderlich zu behindern. Die Zumutbarkeitsklausel steht geringfügigen und kurzfristigen Belästigungen und Unterbrechungen des Unterrichtsablaufs durch Forschungsaktivitäten nicht entgegen, zieht aber einer Untersuchung, die den Unterrichtsbetrieb erheblich zu beeinträchtigen oder den Schulfrieden nachhaltig zu stören droht, erlaubtermaßen Grenzen.

### *1.5. Schutz der Persönlichkeitssphäre*

Diesem Ziel dienen Bestimmungen, die die vertrauliche Behandlung personenbezogener Daten und die Wahrung der Anonymität der Befragten fordern, die die Freiwilligkeit der Beteiligung – bei Minderjährigen die Zustimmung der Erziehungsberechtigten – verlangen, die Eingriffe in die Intimsphäre untersagen usw. Solche Beschränkungen der Forschungsfreiheit sind eine Folge des Persönlichkeitsrechts des Schülers (Art. 1 Abs. 1, 2 Abs. 1 GG) und des Elternrechts (Art. 6 Abs. 2 GG). Der Staat, dem die Verantwortung für die schulische Bildung und Erziehung übertragen ist, darf nicht die Hand dazu reichen, daß das Schulverhältnis von schulfremden Personen oder Einrichtungen dazu benutzt wird, die Persönlichkeitssphäre der Schüler zu verletzen. Andererseits darf die Berufung auf den Persönlichkeitsschutz nicht in eine Bevormundung der Schüler, Eltern und Lehrer umschlagen. Nicht die noch so fürsorglichen Absichten der Schulbehörde, sondern der Wille der Beteiligten ist ausschlaggebend. Deshalb muß die Verwaltung dem Forscher zunächst einmal die Chance eröffnen, mit den Probanden und ggf. den Erziehungsberechtigten überhaupt in Kontakt zu kommen, um deren Bereitschaft zur freiwilligen Mitwirkung zu erkunden.

## **2. Zum Verfahren**

Die Genehmigungsrichtlinien enthalten zahlreiche unbestimmte Rechtsbegriffe, z.B. „unzumutbare Belastungen für Schule, Schüler und Lehrer“ (Hessen); Nachweis, „daß das Material oder das Ergebnis nicht ganz oder teilweise auf andere Weise gesichert werden kann“ (Rheinland-Pfalz), wissenschaftliches Ausgewiesensein des Projekts (Bremen). Besonders beliebt ist der Hinweis auf angeblich entgegenstehende datenschutzrechtliche Bestimmungen. Für die Behörde eröffnet sich hier die bequeme Möglichkeit, der Forschung den Zugang zur Schule mit Rückgriff auf solche Formeln zu versperren. Demgegenüber ist zu betonen, daß die Schulbehörde, die den Antrag auf Erteilung der Forschungserlaubnis ablehnt, gerade aufgrund der staatlichen Forschungsförderungspflicht gehalten ist, die Versagungsgründe darzulegen. Globale Hinweise auf Störungen des Unterrichtsbetriebs, auf das Fehlen wissenschaftlicher Standards o. ä. reichen nicht aus. Der Forscher muß wissen, woran er ist, was er tun kann, um sein Teilhaberecht trotz behördlicher Bedenken durchzusetzen.

## **3. Zum Gesetzesvorbehalt**

Der gegenwärtige Regelungsstand löst schließlich auch deshalb Bedenken aus, weil Reichweite und Grenzen der verfassungsrechtlich begründeten Rechtspositionen (Forschungsfreiheit einerseits, staatliche Schulhoheit, Persönlichkeitsrechte der Schüler, Elternrecht andererseits) nur durch exekutivische Vorschriften bestimmt sind. Damit wird der sich aus dem Demokratie- und Rechtsstaatsprinzip herleitende Gesetzesvorbehalt umgangen. Der Gesetzgeber ist nach ständiger Rechtsprechung des Bundesverfassungsge-

richts dazu verpflichtet, die wesentlichen Entscheidungen im Schulbereich selbst zu treffen und nicht der Schulverwaltung zu überlassen. Das gilt vor allem für die der staatlichen Gesetzgebung offenliegende Rechtssphäre auf dem Gebiet der Grundrechtsausübung. Der von der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages vorgelegte Entwurf für ein Landesschulgesetz trägt diesem Gebot zumindest ansatzweise, wenn auch nicht voll überzeugend Rechnung<sup>2</sup>.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Hermann Avenarius, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt/M. 90

---

2 § 47 des Entwurfs lautet: „Wissenschaftliche Forschungsvorhaben in den Schulen bedürfen der Genehmigung des Kultusministers. Die Genehmigung bildungswissenschaftlicher Forschungsvorhaben ist zu erteilen [soll erteilt werden], wenn die Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule hierdurch nicht unangemessen beeinträchtigt wird. Vor Erteilung der Genehmigung ist die Schulkonferenz [sind die Gesamtkonferenz, der Eltern- und der Schülerbeirat] der Schule anzuhören.“



*Beispiele für die Behinderung der Forschungsfreiheit durch die ministerielle Genehmigungspraxis*

1. Die Erschwerung des Zuganges zum Forschungsfeld durch die seit 1974 erkennbare Verschärfung von Genehmigungsrichtlinien

In den 50er und 60er Jahren war der Zugang zu den Schulen für die empirische Schulforschung weitgehend informell durch Vereinbarungen mit lokalen Schulbehörden möglich. Die zentrale administrative Reglementierung erfolgte erst in der zweiten Hälfte der 70er Jahre in Zusammenhang mit der stärkeren Disziplinierung der Hochschulen. Das zeigt die inhaltliche Analyse der Richtlinien, die die meisten Bundesländer ab 1974 erlassen haben (vgl. den Abdruck der Richtlinien bei BRUSTEN u. a. 1981).

Nach diesen Richtlinien entscheiden die Behörden „in freiem Ermessen, ob eine Genehmigung erteilt werden kann. Die Wahrung des Schulfriedens und des ungestörten Unterrichtsablaufes sind dabei als oberste Grundsätze zu beachten“ (NRW). In keiner Richtlinie wird erwähnt, daß auch das Grundrecht auf Forschungsfreiheit ein erwägenswertes Gut sei, das zu fördern und zu schützen Aufgabe eines Kulturstaates sein sollte. In keiner Richtlinie ist eine Konsultation von Wissenschaftlern, eine Anhörung von Forschern vorgesehen, und auch Eltern, Schüler oder ihre Vertreter werden erst nach erteilter Genehmigung der Behörde um individuelle Zustimmung gebeten.

In den Richtlinien wird dem Schutz der Schulen vor starker Belastung großer Wert beigemessen. NRW will sicherstellen, daß sie „nicht an der Verwirklichung der ihnen übertragenen Aufgaben durch ein Übermaß von Untersuchungen und Befragungen gehindert, in ihrer Verwaltungskraft nicht überfordert ... werden“. Die behördeninternen Untersuchungen werden dabei deutlich privilegiert.

Die Kultusministerien behalten sich auch vor, nur bestimmte Forschungen zuzulassen. In Berlin kann „die Genehmigung...grundsätzlich erteilt werden, wenn ... die Untersuchung geeignet erscheint, insbesondere einer Verbesserung der Praxis von Unterricht und Erziehung zu dienen“. Bayern fordert, daß „an der Erhebung ein erhebliches pädagogisch-wissenschaftliches Interesse anzuerkennen ist“.

Die Genehmigung für den Datenzugang muß einen (Berlin) bis vier Monate (NRW) vor dem geplanten Untersuchungstermin beantragt werden, und der Antrag muß „alle Unterlagen“ enthalten (vgl. DGfE 1980).

Die Genehmigungsrichtlinien unterwerfen Ziele, Methoden und Pläne der Untersuchung einer Beurteilung durch dafür nicht kompetente Administratoren. Die unbestimmten Formulierungen öffnen der Möglichkeit Tür und Tor, unerwünschte Forschungen ohne differenzierte Begründung abzulehnen. Das ist in der Vergangenheit oft genug geschehen.

## 2. Das Überlastungsargument

Die pauschale Behauptung, die Schulen seien überlastet, ist besonders häufig mißbraucht worden.

In der Dokumentation der DGfE (DGfE 1980) ist nachzulesen, daß die Hamburger Schulbehörde eine Untersuchung an 2–3 Schulen ablehnte, weil die Schulen durch die Auswirkungen des neuen Schulgesetzes „zumindest für die nächsten zwei Jahre“ in so erheblichem Umfang belastet seien, daß sie durch die Untersuchung überfordert wären. Auf die Bitte, diese Entscheidung zu revidieren, antwortete die Behörde, daß „zum gegenwärtigen Zeitpunkt sämtliche allgemeinbildenden Schulen durch zusätzliche termingebundene Aufgaben derart überlastet sind, daß es nicht verantwortet werden kann, sie vor Ablauf des Schuljahres 1978/79 in das geplante Forschungsprojekt einzubeziehen“.

In völlig anderem Zusammenhang schrieb der zuständige Senator dem Untersuchungsleiter, „daß im Jahre 1977 nur 3 von 42 Untersuchungsanträgen und im Jahre 1978 bisher nur 3 von 32 gestellten Anträgen abgelehnt wurden“ (DGfE 1980, S. 76). Nur durch Zufall ist hier aktenkundig geworden, daß eine Behörde wahrheitswidrig behauptet, „sämtliche“ Schulen seien zu überlastet für Untersuchungen, während tatsächlich in dieser Zeit weniger als 10% der Anträge abgelehnt wurden. Nachdem das bewiesen war, erfolgte doch noch die Genehmigung, 10½ Monate nach dem Untersuchungstermin. Sie war also praktisch wertlos.

In der gleichen Dokumentation ist nachzulesen, daß das Bayerische Staatsministerium eine Untersuchung wegen der „damit verbundenen Belastung des Unterrichts“ untersagte, obwohl die Lehrer der beteiligten vier Klassen sich bereiterklärt hatten, die 30 Minuten dauernde Fragebogenerhebung nach dem Unterricht in einer 5. oder 6. Stunde zu beaufsichtigen.

Immer wieder ist nachgewiesen worden, daß Ministerien auf das Überlastungsargument zurückgreifen, ohne die Schulen überhaupt zu befragen oder dem Forscher die Gelegenheit zur Verhandlung mit Schulen zu geben.

## 3. Das Argument des mangelnden Erkenntnisgewinns und der Unangemessenheit der Methoden

Noch deutlicher greifen die Ministerien in den grundrechtlich geschützten Freiheitsraum ein, wenn sie Zielsetzung und Methoden der Untersuchung beurteilen und darauf Ablehnungen stützen.

Ein von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanziertes Großprojekt der Universität Konstanz hat das Kultusministerium Baden-Württemberg abgelehnt, weil sich die Schulverwaltung von ihm keine zusätzlichen Erkenntnisse versprach, „die für die Arbeit der Schulen nützlich sind und Hinweise für Veränderungen geben können“. Der eigentliche Grund wurde einen Satz später deutlich, als das Kultusministerium feststellte, „daß die Fragen nicht hinreichend aussagekräftig sind und auf ein vorgegebenes Bild der Schule abzielen“ (DGfE 1980, DOMNICK 1980). Dies ist in den ausführlichen Darstellungen dieses Falles nachzulesen. Die spätere Genehmigung in Hessen, dessen Schulen ersatzweise herangezogen werden sollten, konnte das Projekt nicht mehr retten.

Es ist hier nicht notwendig, auf weitere Ablehnungen einzugehen, in denen Ministerien kein „erhebliches pädagogisch-wissenschaftliches Interesse“ an Untersuchungen erkennen konnten, da diese Forschungsbehinderung oft genug belegt ist (vgl. dazu INGENKAMP 1977; DGfE 1980; AVENARIUS 1980).

## 4. Das Argument des Persönlichkeitsschutzes

Ministerien greifen auch immer häufiger auf das Argument des ihnen obliegenden Persönlichkeitsschutzes zurück.

So wollte z.B. ein Seminar für Soziologie in Rheinland-Pfalz eine „Rauschmittel-Befragung“ durchführen, die Hinweise für die Verbreitung von Rauschmitteln und auf Gründe ihres Konsums geben sollte. Der Fragebogen sollte über Gymnasien ohne Namensnennung, mit Angabe des Geschlechts, des Alters in Jahren und der Selbsteinschätzung des väterlichen Berufes (in eine von vier Gruppen) zur Ausfüllung an 3000 Schüler verteilt und in verschlossenen Umschlägen eingesammelt werden. Das Kultusministerium lehnte am 20.7.1979 die Untersuchung ab, weil „die Eltern kein Verständnis für Befragungen aufbringen können, bei denen a) kein primäres schulisches Interesse besteht und die Schüler nur ‚Material‘ sind, b) ‚zudringliche‘ Fragen gestellt werden, insbesondere auch im Hinblick auf das Verhältnis zu den Eltern, c) jüngere Schüler auf Probleme gelenkt werden, die zum großen Teil für sie noch gar nicht bestehen“. Außerdem wurde behauptet und von Frau Laurien in der „RHEINPFALZ“ vom 20.11.1979 wieder betont, daß sich aus der Kombination von Antworten in jedem Fall die Identität des Schülers feststellen lasse.

Weder Eltern noch Elternbeirat hatten vor der Ablehnung diesen Fragebogen gesehen. Auch die Datenschutzkommission war nicht befaßt. Von den 13 beanstandeten „zudringlichen“ Fragen waren 9 zu Vergleichszwecken einer Befragung des Mainzer Instituts für Rechtsmedizin aus dem Jahre 1972 entnommen worden, deren Ergebnisse nach dem Vorwort der damaligen Minister Dr. Vogel und Dr. Geißler „wertvolle Aufschlüsse“ geben und „Maßstäbe“ gesetzt hatten. Die Reidentifikation der Individuen war ohne Straftaten der Wissenschaftler und ohne aufwendige Beschaffung von Zusatzwissen nicht möglich.

Es war kein Zufall, daß die Entscheidung, ob die Fragen „zudringlich“ oder „verführerisch“ sind, nicht den einzelnen Eltern oder älteren Schülern überlassen wurde. Das Kultusministerium NRW hat in seiner Antwort auf eine Kleine Anfrage der CDU am 11.10.1977 erklärt, „daß der Staat als der für die Schule Verantwortliche bei seiner Entscheidung auch den Schutz des Persönlichkeitsrechts der Betroffenen zu berücksichtigen (hat). Aufgrund des hier bestehenden besonderen Verhältnisses kann er dieses in der Schule nicht dem einzelnen überlassen“ (DGfE 1980, S.120ff.). Auch in ähnlichen Stellungnahmen des Bayerischen Kultusministeriums wird auf ein „sog. Schulverhältnis“ Bezug genommen. Hier lebt immer noch das von der Rechtsprechung längst abgeschaffte besondere Gewaltverhältnis fort und führt zu einer verfassungsrechtlich nicht vertretbaren Bevormundung von Eltern und Schülern sowie zur Verhinderung der Kontaktaufnahme der Forscher mit den Betroffenen.

## 5. Die Gefährdung der demokratischen Entwicklung

Aus Zeitgründen konnte nur auf wenige Beispiele verwiesen werden. Forschungsbehinderungen, die nicht mit den Genehmigungsrichtlinien direkt zusammenhängen, konnten nicht einmal gestreift werden. Es sollte aber nicht übersehen werden, daß die Ministerien das Genehmigungsproblem z. T. auch dadurch umgehen, daß sie seit 1970 den Umfang der weisungsabhängigen Auftragsforschung durch Finanzierung oder eigene Institute außerordentlich verstärkt haben (MITTER/WEISHAUP 1978). Schon heute gibt es Kultusministerien, die auf Genehmigungsanträge antworten, die Frage sei bereits durch ein Staatsinstitut untersucht worden und der Ministerialrat XY stehe zur Beantwortung von Fragen zur Verfügung.

Die erziehungswissenschaftliche Forschung fühlt sich zunehmend im Zugang zum Forschungsfeld durch die rücksichtslose Machtausübung der Ministerien behindert. Viele Forschungsprojekte werden den zu erwartenden Einwänden der Ministerien angepaßt. Man weicht auf neutralere Themen aus oder man verzichtet auf empirische zugunsten literarisch-spekulativer Bearbeitung. Das ist besonders bei Prüfungsarbeiten des Nachwuchses der Fall. Welcher Kandidat kann es schon riskieren, etwa ein Jahr für die Aufarbeitung des Forschungsstandes und die Untersuchungsplanung zu investieren, um

dann nach 3–12 Monaten in einem Satz zu erfahren, daß seine Untersuchung nicht genehmigt wurde. Da kann ihm schon aus Zeitgründen auch kein Verwaltungsgericht helfen. Gleiches gilt mit nur geringen Abweichungen für die termingebundene Drittmittelforschung.

So erklärt sich das verbreitete Gefühl, administrativer Willkür hilflos ausgeliefert zu sein. Es wird objektiv dadurch bestärkt, daß sich die Administration auf dem Wissenschaftlern zugänglichen Feld der Argumentation nicht stellt. Zu keinem der vielen publizierten und dokumentierten Fälle der Forschungsbehinderung hat die Verwaltung in öffentlicher Publikation Stellung genommen. Die Verwaltung argumentiert nicht, sie entscheidet mit wenigen Sätzen meist ohne nähere Begründung.

Die obrigkeitsstaatliche Tradition unserer Verwaltung wirkt in diesem Bereich kaum gemildert fort. Forschung und von der Untersuchung Betroffene sind keine Partner, denen man selbstgewählte Interessenvertreter und geregelte Konsultation zugesteht. Sie sind Objekte, über deren Anträge man nach eigenem Ermessen entscheidet und deren Persönlichkeitsrecht man besser schützen kann als sie selbst. Für die demokratische Entwicklung, für die eine unabhängige Wissenschaft unverzichtbar ist, wirkt sich diese Einstellung verhängnisvoll aus.

### *Literatur*

AVENARIUS, H. u. a.: Forschung und Lehre sind frei... Weinheim 1980.

BRUSTEN, M./EBERWEIN, W.-D. u. a.: Freiheit der Wissenschaft – Mythos oder Realität? Frankfurt 1981.

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Die Behinderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Bundesrepublik – eine Dokumentation. Frankfurt 1980.

DOMNICK, J.: Forschungsfreiheit – Zur Erosion eines Grundrechtes. In: Die Deutsche Schule 72 (1980), H. 6, S. 339–353.

INGENKAMP, K.: Wie frei ist die erziehungswissenschaftliche Forschung in der Bundesrepublik? In: Neue Sammlung 17 (1977), S. 26–39.

MITTER, W./WEISHAUP, H.: Bedingungen der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen. Ergebnisse einer Befragung. Juni 1978. Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung. 6000 Frankfurt/M. 90, Schloßstr. 29.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Karlheinz Ingenkamp, Zentrum für empirische pädagogische Forschung der EWH Rheinland-Pfalz, Industriestr. 15, 6740 Landau/Pfalz

*Einige verfassungsrechtliche und schulrechtliche Bemerkungen zur Zulässigkeit von wissenschaftlichen Erhebungen an Schulen und zur einschlägigen Genehmigungspraxis*

I

1. Zwei Zitate zu Beginn, von zwei Staatsrechtslehrern: SCHOLZ schreibt: „Unter dem Aspekt des Teilhaberechts sind die Schranken des Artikel 5 Abs. 3, Wissenschaftsfreiheit, bisher noch wenig ausgeleuchtet und demgemäß noch recht unbestimmt. Als Teilhaberecht entspricht das Grundrecht des Art. 5 Abs. 3 dem Typus des sozialen Grundrechts...“<sup>1</sup> ISENSEE bemerkt, in anderen Zusammenhängen: „Angesichts der Offenheit für systemimmanente wie systemtranszendente Gehalte, kommt es nur darauf an, wer die jeweilige Kompetenz besitzt, um die sozialen Grundrechte zu definieren.“<sup>2</sup> In der Nähe des Kreuzungspunktes dieser beiden Aussagen ist das Problem zu orten, ob die Forschungsfreiheit einen Anspruch auf Forschungserlaubnis in staatlichen Institutionen, ein Recht des Forschers z.B. zu wissenschaftlichen Erhebungen in Schulen, umfaßt oder nicht. Der Gesetzgeber schweigt bisher dazu. Das Bundesverfassungsgericht hat den Fall direkt noch nicht entscheiden müssen. Der Exekutive bleibt also zunächst nur eine sorgfältige Auslegung der zur Wissenschaftsfreiheit ergangenen Bundesverfassungsurteile.

(a) Das Hochschulurteil des BVerfG (BVerfGE 35, S. 79, 112 ff.) sieht in der Wissenschaftsfreiheit über das Abwehrrecht hinaus eine Wertentscheidung. Daraus leitet das BVerfG zwei Postulate ab, die beide in Richtung auf Teilhabeberechtigungen gehen, was sorgfältig gezeigt werden müßte, hier aber aus Platzgründen nicht möglich ist. Sie sind auf die institutionelle Ausprägung der Teilhabe, auf die Hochschule, auf die staatlichen Leistungen für sie einerseits und die Beschränkung des staatlichen Gestaltungsspielraums bei der Hochschulgesetzgebung andererseits bezogen. Man darf diese Aussagen des Gerichts also kaum aus diesem Kontext herauslösen und isolieren. Daß der Staat sich der Wissenschaft als empirisches Forschungsobjekt von vornherein öffnen müsse, daß der Forscher einen Anspruch auf Forschungserlaubnis dieser Art habe, wird man, nicht aus Neigung zur Restriktion, sondern als Folge hermeneutischer Sorgfalt, eher verneinen müssen.

(b) Eine solche vorsichtige Auslegung wird durch das zweite wichtige Urteil, das Urteil zum Hessischen Universitätsgesetz (BVerfGE 47, S. 327, 367 ff.) bestätigt. Dort werden, mit Rückgriff auf das Mephisto-Urteil zur Kunstfreiheit (BVerfGE 30, 173), die Schranken der Wissenschaftsfreiheit behandelt, die allerdings nur aus der Verfassung selbst herzuleiten sind. Es wird herausgearbeitet, daß die Wissenschaftsfreiheit in gleichgewichtigen Grundrechten und Rechtsgütern im Einzelfall durch Güterabwägung prinzipiell Schranken finden kann. Ein Anspruch auf Erlaubnis zur empirischen Forschung, wenn die

1 R. SCHOLZ in: MAUNZ-DÜRIG-HERZOG-SCHOLZ, Komm. z. GG, Art. 5 Rdnr. 195.

2 J. ISENSEE, Bitburger Gespräche – Jahrbuch 79/80, S. 198.

Sphäre anderer Grundrechte oder auch der Staat selbst tangiert ist, kann nicht die verfassungsrechtlich unbezweifelbare Rechtskonstruktion gegenüber dem Staat sein. Durch die klare Aussage der Begrenzbarkeit von Forschung macht das Urteil abstrakt die rechtliche Konstruktion einer Zulässigkeit und/oder Einwilligung für solche Probleme des empirischen Forschungszugangs sehr viel plausibler: jenseits der Grenze ist die empirische Forschung prinzipiell unzulässig, aber sie kann unter bestimmten Bedingungen und Auflagen zugelassen oder durch Einwilligung gestattet werden.

(c) In der Rechtswissenschaft dürfte statt eines Teilhaberechts als Folge der Forschungsfreiheit ganz überwiegend nur ein objektiv rechtlicher Verfassungsauftrag und von der subjektiven Seite ein Recht auf Gleichbehandlung angenommen werden. Repräsentativ dafür scheint die Empfehlung der Schulrechtskommission des Deutschen Juristentages zu sein, die gerade, weil sie aus dem Grundgesetz alleine einen Anspruch nicht ableiten zu können glaubt, den Landesgesetzgebern vorgeschlagen hat, in die Schulgesetze einen Anspruch auf Genehmigung nicht aller, aber der bildungswissenschaftlichen Forschungsvorhaben aufzunehmen (DJT, Schule im Rechtsstaat, Bd. 1, 1981, § 47 Satz 2). Einen generellen oder auch nur grundsätzlichen Vorrang des Informationsanspruchs lehnen auch BULL/DAMMANN (Wiss. Forschung und Datenschutz, DÖV 1982, S. 216) ab.

2. Verfassungsrechtlich müßte das Problem des Forschungszugangs für die empirische Forschung gegenüber dem Staat einheitlich mit *einem* Lösungsansatz angegangen werden; eine Differenzierung oder gar Privilegierung einzelner Wissenschaften und auch die Öffnung einzelner staatlicher Institutionen im Unterschied zu anderen wäre erst auf dem Boden einer allgemeineren rechtlichen Theorie für dieses Problem statthaft und angebracht. Denn ob die pädagogische Forschung die Schulen, die soziologische Forschung die Polizei, die Rechtstatsachenforschung oder die Kriminologie die Gefängnisse oder die Gerichte, die politikwissenschaftliche Forschung die Regierungen und die Kabinette empirisch untersuchen darf, das ist zunächst verfassungsrechtlich ein und dieselbe Frage: Ist der empirischen Forschung der Zugang in staatliche Institutionen hinein grundrechtlich gesichert oder trifft sie auf eine Schranke? Ist die Antwort des Bundesverfassungsgerichts mit ihren Elementen Güterabwägung im Einzelfall, Anwendung des Verhältnismäßigkeitsgrundsatzes, Blick auf die Einheit der Verfassung schon hinreichend? Stellt der Staat selbst als Rechtsstaat, in seinen Grundfunktionen, in seinen Organen und Behörden ein überragendes, verfassungskräftig geschütztes Rechtsgut dar bei der erforderlichen Güterabwägung? Bietet der Gleichheitsgrundsatz gegenüber den Forschern und den Wissenschaften Gleichbehandlungsmöglichkeiten?

3. Solange die Verfassungsrechtsprechung hier nicht deutlicher spricht, die Rechtswissenschaft nicht klarer sieht – eindrucksvoller Ansatz bei R. DREIER (Forschungsbegrenzung als verfassungsrechtliches Problem, DVBl. 1980, S. 471–475), der mit einer zweiseitigen Stoßrichtung des Verhältnismäßigkeitsprinzips arbeitet: Schranke hoheitlichen Eingriffs *und* Schranke der Grundrechtsausübung selbst – und vor allem, solange die Gesetzgebung keine Ansprüche auf Forschungsgenehmigung normiert hat, kann es für den einzelnen Forscher wohl nicht mehr als ein formelles subjektives Recht auf fehlerfreien Ermessungsgebrauch gegenüber den staatlichen Institutionen, die er untersuchen will, geben.

## II

(1) Das Persönlichkeitsrecht der Schüler, das staatliche Aufsichtsrecht über das gesamte Schulwesen und der Erziehungsauftrag des Staates sowie die Rechte der Eltern stellen

Grenzen dar, an denen die Freiheit, wissenschaftliche Erhebungen in der Schule durchzuführen und sie so zum Gegenstand empirischer Forschung zu machen, zunächst endet. (Das Persönlichkeitsrecht erfährt dabei über die schulische Schutzmöglichkeit hinaus einen zweiten, doppelten Schutz durch den Datenschutz.)

(2) Im rheinland-pfälzischen Schulrecht sind durch materielles Gesetzesrecht (§ 17 Schulordnung für die öffentlichen Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Kollegs, GVBL. 1978, S. 305 ff.) und, weiter differenziert, durch Verwaltungsvorschriften (Amtsblatt des Kultusministeriums 1981, S. 186) Genehmigungsvoraussetzungen und Auflagemöglichkeiten für Erhebungen in Schulen festgelegt, die eine verfassungsrechtlich korrekte und vertretbare Grenzziehung und Rechtsgüterabwägung vornehmen. Es sind dies: Anerkennbarkeit des pädagogisch-wissenschaftlichen Interesses; keine außerschulische Erreichbarkeit; zumutbare Belastung; Anonymität; keine Diskriminierung; Einsichtsmöglichkeit in die Ergebnisse; Gewährleistung des Datenschutzes; Einwilligung bei persönlichkeitsrelevanten Fragen.

Die schulrechtlichen Vorschriften sind in Rheinland-Pfalz so ausgestaltet, daß sie der empirisch-pädagogischen Forschung durchaus entgegenkommen.

### III

(1) Die Genehmigungspraxis in Rheinland-Pfalz ist in der Regel fast durchweg positiv; in prozentual geringem Ausmaß werden die Anträge ablehnend beschieden. Die Grundeinstellung der zuständigen Schulaufsichtsbeamten ist forschungsfreundlich. Das heißt nicht, daß nicht in Einzelfällen die Praxis verbesserungsfähig sei.

(2) Die Anträge sollen mindestens zwei Monate vor dem beabsichtigten Erhebungsbeginn eingereicht werden. Diese Frist wird bei der Bearbeitung der Anträge fast nie ausgeschöpft; sie ist wegen der Verklammerung des Verfahrens mit der Datenschutzkommission aber nötig. In bestimmten Fällen ist das Tempo des Verfahrens gleichwohl beschleunigungsbedürftig.

(3) Bei der Prüfung der Wissenschaftlichkeit sollte, wenn Zweifel auftreten, von klar erkennbaren, offensichtlich unwissenschaftlichen Fällen abgesehen, die Genehmigungsbehörde erst nach einer gutachtlichen Beteiligung unabhängigen wissenschaftlichen Sachverständes entscheiden.

(4) Da der Ablehnungsgrund der unzumutbaren Belastung der Gefahr ausgesetzt ist, als Vorwand verdächtig zu werden, ist es empfehlenswert, die darauf gestützte Ablehnung substantiiert zu begründen.

#### *Anschrift des Autors:*

Ltd. Ministerialrat Dr. Ewald Zacher, Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Mittlere Bleiche 61, 6500 Mainz

*Ethische und rechtliche Normen als Problem für die pädagogisch-psychologische Forschung*

Die Wissenschaft gerät derzeit zunehmend in einen Konflikt zwischen wissenschaftlichen, ethischen und rechtlichen Normen, ein Konflikt, der geeignet erscheint, auch die empirischen Sozial- und Verhaltenswissenschaften – ich vertrete hier insbesondere die Psychologie – wesentlich zu beeinflussen, zu behindern oder gar zu verhindern.

Wissenschaftliches Handeln ist seit jeher *normiertes* Handeln, folgt es doch verbindlichen bzw. überprüfbaren Regeln der Datengewinnung und -verarbeitung. Diese methodischen Normen wissenschaftlichen Handelns mögen durchaus verschiedenartig, möglicherweise gegensätzlich sein; immer aber sind sie auch *soziale* Normen einer *scientific community* (GRAUMANN 1981), gegen die zu verstoßen insofern ein *ethisches* Problem ist, als dies zum Ausschluß aus der wissenschaftlichen Gemeinschaft führen kann.

Heute treten zu diesen wissenschaftsimmanenten Normen zunehmend Normen quasi von außen hinzu: Gesetzliche Regelungen (allen voran z.Z. das DSG), aber auch ethische Normen, etwa als berufsethische Verpflichtungen (z. B. die Ethical Principles der APA), stellen Anforderungen an die Wissenschaft, die – im Falle der Psychologie – geeignet sind, nicht nur ihre *methodischen* Zugangsweisen, sondern auch ihren *Gegenstand* in Frage zu stellen.

1. Diese ethischen und rechtlichen Anforderungen haben insbesondere zum Ziel, die „Privatsphäre zu schützen“ bzw. die „schutzwürdigen Belange der Person“ zu wahren. Die Wissenschaften haben sich diesen Forderungen, was auch immer sie im einzelnen bedeuten mögen (s. u.), zu stellen.

(a) Die *Forschungsmethoden* der Psychologie sind insofern davon betroffen, als sich Kritik auf alle Techniken richtet, die geeignet sind, das Private, Persönliche, Intime etc. sichtbar zu machen, zu enthüllen, zu entlarven. Dazu gehören nicht nur die (Persönlichkeits-) Tests, sondern auch fast alle übrigen experimentellen oder Feldforschungsmethoden, wie Beobachtung, Befragung, Interview etc. In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit sind vor allem jene Techniken gerückt, die sich der unvollständigen oder auch irreführenden Information (gemeinhin als „Täuschung“ verunglimpft) bedienen (s. u.) (vgl. KRUSE 1980; 1981; KRUSE/KUMPF 1981; SCHULER 1980).

(b) Die Forderung nach größerem Schutz der Privatsphäre bedeutet aber nicht nur eine Ausklammerung bestimmter Formen der Datengewinnung, sie bringt die Psychologie in ein besonderes Dilemma, was ihren *Gegenstand* anbetrifft: Denn das, was hier geschützt werden soll, die Privatheit oder Persönlichkeit, ihre „Sphäre“ und ihre „Entfaltung“, sind das, was man gemeinhin als die Psyche oder das Psychische bezeichnet. Genau das aber ist der Gegenstand der Psychologie. Das Psychische als das Private gilt es jedoch vor dem Zugriff des Forschers zu schützen. Also: ein Ende der Psychologie?

Man könnte nun argumentieren, daß eine Psychologie als *Verhaltenswissenschaft*, die, v. a. in ihrer sog. behavioristischen Variante, nur am äußeren, objektiv beobachtbaren



Verhalten ansetzt, das Privatheitsproblem losgeworden sei. Doch hier irrt wohl auch der Gesetzgeber, wenn er meint, daß Erhebungen, die am Verhalten in der Außenwelt, in der Öffentlichkeit ansetzen, noch nicht die Persönlichkeit in ihrem „unantastbaren Bereich privater Lebensgestaltung“ erfassen. Denn auch das öffentlich beobachtbare Verhalten (z. B. Aggressivität, berufliche Leistungen, Konsumverhalten) kann ein prägnantes Bild der Persönlichkeit liefern.

Das heißt, den Menschen in seiner Individualität zu erfassen, gelingt nicht nur durch die Bestimmung seiner Motive, Einstellungen, Eigenschaften, sondern ebenso gut oder sogar besser durch die differenzierte Beschreibung seines Verhaltens. Wenn ich genau weiß, was einer tut und unterläßt, mit wem er umgeht, habe ich nicht nur eine „intime Kenntnis“ seiner Person, seiner Eigenart, sondern auch eine, aus der ich den anderen besser erkenne und wiedererkenne, als wenn ich nur auf Extrapolationen von sog. psychischen Eigenschaften angewiesen wäre.

Es zeigt sich: Der Begriff der Privatsphäre ist ebenso wie die Formulierung der „schutzwürdigen Belange der Person“ vage und unbestimmt. Verschiedene Versuche der Konzeptualisierung – etwa ein sphärentheoretisches Konzept, das zwischen Individual-, Privat- und Intimsphäre unterscheidet, oder die Postulierung eines Bereichs menschlichen Eigenlebens, „der von Natur aus Geheimnischarakter hat“ und daher unantastbar bleiben muß – können vielleicht einen nur an normativen Setzungen interessierten Juristen befriedigen, nicht aber den empirisch orientierten Verhaltenswissenschaftler. Es gibt bisher noch keine empirisch fundierte Privatheitstheorie, aus der heraus sich schutzwürdige Belange der Person bestimmen ließen. Daraus folgt die Notwendigkeit, solche Bereiche zu erforschen. Da diese Bereiche und der Zugang zu ihnen nun aber dem besonderen Schutz des Gesetzgebers unterliegen, ergibt sich die paradoxe Situation, daß das Psychische als traditioneller Gegenstand der Psychologie, d. h. einer öffentlichen und – gemäß GG Art. 5, III – „freien“ Wissenschaft, wiederum unter Berufung auf das GG (Art. 1 und 2), zunehmend geschützt, d. h. tabuisiert wird.

2. Die pädagogisch-psychologische Forschung steht im Ruf, ihre Probanden (Pbn) fortgesetzt zu *täuschen*. Täuschung ist unmoralisch, also gilt es sie zu verbieten. Statt dessen sei der Pb vor der Teilnahme an der Untersuchung voll zu informieren. *Informierte Einwilligung* (informed consent) sei als Voraussetzung für die Versuchsteilnahme unerlässlich.

Zu diesem Problem, einem der schwierigsten auch bei der Formulierung ethischer Richtlinien, können hier nur einige wenige Anmerkungen gemacht werden.

(a) Das Problem der „Täuschung“ muß sehr viel differenzierter behandelt werden, als es bisher geschieht. Es ist zu unterscheiden zwischen *unvollständiger Information* (Tarnung) und *irreführender Information* (Täuschung).

(b) Es gibt sehr viele *Arten* und *Grade* von Tarnung und Täuschung – von der Tarnung des Untersuchungsziels bis hin zur Mißinformation über das eigene Verhalten im Versuch.

Tarnung und Täuschung haben den Zweck, die Versuchssituation für alle Pbn möglichst realistisch erscheinen zu lassen, damit sie spontan und natürlich reagieren, d. h. z. B. sich nicht vorbelasten mit Wissen über die in Frage stehenden Hypothesen, oder um Voreinstellungen etwa über das in einer Situation sozial Erwünschte zu vermeiden. Denn solche Voreinstellungen hätten eine Reaktion zur Folge, die nicht aufgrund der Variation der unabhängigen Variable zustandekäme, sondern auf andere, sog. Störfaktoren zurückzuführen wäre (vgl. KRUSE 1981).

(c) Der Ausschluß jeder Tarnung und Täuschung und darüber hinaus die Forderung nach informierter Einwilligung hätten zur Folge, daß die Untersuchung normwidrigen, sozial

unerwünschten Verhaltens (Aggression, Hilfeverweigerung, ethnische Vorurteile und Diskriminierung etc.) nicht mehr möglich wäre, da der Pb zu solchen Untersuchungen seine Zustimmung verweigern würde (vgl. SCHLENKER/FORSYTH 1977). Damit würde die Psychologie/Erziehungswissenschaft reduziert auf die Untersuchung lediglich moralisch unverfänglichen Verhaltens, auf eine Wissenschaft des „netten Menschen“ bzw. einer „heilen Welt“. Ist eine solchermaßen halbierte Forschung noch Wissenschaft?

(d) Zu beachten ist ferner, daß es in zahlreichen Fällen moralisch vertretbar sein kann, den Pb über bestimmte Zwecke oder Auswahlkriterien des Versuchs *nicht* zu informieren. Eine Aufklärung („Für diesen Versuch wurden nur Homosexuelle ausgewählt“) könnte mehr seelisches und/oder körperliches Unbehagen zur Folge haben als ihre Unterlassung.

Diesen besonderen Problemen der verhaltenswissenschaftlichen Forschung wird glücklicherweise bei der Formulierung ethischer Richtlinien immer mehr Rechnung getragen (vgl. z. B. die Privacy Protection Statements der EUROPEAN SCIENCE FOUNDATION oder die jüngste Revision der APA Ethical Standards von 1981).

3. Pädagogisch-psychologische Forschung wird häufig verdächtigt, durch ihre Untersuchungen Schädigungen der Pbn zu bewirken. Viele ethische Richtlinien verlangen, den Pb, selbst wenn seine informierte Einwilligung vorliegt, vor jeglichem Schaden zu bewahren. Dazu zählen nicht nur körperliche Schädigungen, die als Folgen pädagogisch-psychologischer Untersuchungen bisher wohl kaum nachgewiesen werden konnten, sondern auch „seelisches Unbehagen“ (*mental discomfort*).

Eine solche, möglicherweise subtile Schädigung läßt sich aber nur nachweisen, wenn es entsprechende diagnostische Instrumente gibt. Die Entwicklung derartiger Instrumente setzt jedoch voraus, daß „seelisches Unbehagen“ in kontrollierten Situationen untersucht wird. Eine solche Untersuchung ist allerdings unzulässig...

4. Abschließend sei betont, daß wir, die wir uns als Wissenschaftler zunehmend in Bedrängnis sehen, durch dieses Kreuzfeuer der Kritik auch zu manch heilsamer Selbstkritik veranlaßt wurden. Dies betrifft vor allem die Beziehung des Forschers zu seinen Pbn, die vielfach zu manipulierbaren Objekten, zu Versuchskaninchen degradiert wurden, die eben lediglich als Merkmalsträger fungieren. So hat eine gewisse Gedanken- und Respektlosigkeit auf seiten der Forscher dazu geführt, immer mehr originelle und raffinierte Methoden der Datengewinnung zu ersinnen, die wohl viel Aufmerksamkeit erlangten, methodologisch aber durchaus nicht immer zwingend erschienen. Hier ist eine Rückbesinnung notwendig. Ich möchte dafür plädieren, daß schon die Studenten der ersten Semester zum Forscher und zur *Forschungsfähigkeit* erzogen und dabei tatsächlich in sozialen und methodischen Umgangsformen geübt werden. Dabei gilt es z. B., die methodische Notwendigkeit bestimmter Forschungstechniken kritisch zu prüfen, aber auch, die möglichen Effekte bestimmter Maßnahmen für die betroffenen Pbn eingehender zu studieren und einschätzen zu lernen.

So meine ich, läßt sich die *Selbstkontrolle der scientific community* vielleicht wieder stärken und die Fremdkontrolle gering halten.

## Literatur

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION: Ethical Principles of Psychologists. In: American Psychologist 36 (1981), S. 633–638.

- GRAUMANN, C. F.: Normbewußtsein im wissenschaftlichen Handeln. Vortrag im Studium Generale. Heidelberg 1981.
- KRUSE, L.: Privatheit als Problem und Gegenstand der Psychologie. Bern 1980.
- KRUSE, L.: Alternativen zu ethisch fragwürdigen Forschungstechniken? In: KRUSE/KUMPF 1981, S. 69–105.
- KRUSE, L./KUMPF, M. (Hg.): Psychologische Grundlagenforschung: Ethik und Recht. Bern 1981.
- SCHLENKER, B. R./FORSYTH, D. R.: On the ethics of psychological research. In: Journal of Experimental and Social Psychology 13 (1977), S. 369–396.
- SCHULER, H.: Ethische Probleme psychologischer Forschung. Göttingen 1980.

*Anschrift der Autorin:*

P. D. Dr. Lenelis Kruse, Psychologisches Institut der Universität Heidelberg, Hauptstr. 47–51, 6900 Heidelberg

*Zur grundrechtlichen Problematik von Datenschutz und Forschungsfreiheit*

1. In der gesellschaftlichen Beurteilung des öffentlichen Umgangs mit persönlichen Daten zeigen sich auffallend widersprüchliche Tendenzen.

Einerseits ist ein Hang zum Exhibitionismus wie nie zuvor festzustellen. Insbesondere das Fernsehen mit seinen Talkshows und mit Sendungen zur Heiratsvermittlung läßt den Eindruck zu, daß es keine Schranken mehr gibt.

Auf der anderen Seite wird das Schreckensbild des „gläsernen Menschen“ und einer allwissenden, ungeteilten Staatsgewalt immer deutlicher. Viele verstehen z. B. Bekenntnisfreiheit nur noch als Recht, ein Bekenntnis geheim zu halten. Bei Demonstrationen wird Vermummung Mode. Prüfungsunterlagen werden soweit wie möglich anonymisiert etc.

Allgemeine Einigkeit herrscht jedoch darüber, daß der Informationsbedarf in Staat und Gesellschaft unersättlich ist. Man will und muß mehr wissen über die Auswirkung neuer Produkte und Verfahren auf Mensch, Umwelt und Wirtschaft; veränderte gesellschaftliche Verhältnisse – Arbeitslosigkeit, Kriegsdienstverweigerung, Gesamtschulen, Selbstbedienungsläden, Geburtenrückgang etc. – stellen unablässig neue Fragen. Zu betonen ist dabei aber, daß dieser Informationsbedarf sich grundsätzlich nur auf Übermittlung anonymer, statistischer Daten richtet.

2. Das Grundgesetz macht den Schutz von Menschenwürde und freier Selbstbestimmung des einzelnen zum Ziel aller staatlichen Tätigkeit. Es ist keine Frage, daß unbegrenzte und mißbräuchliche Verwendung persönlicher Daten insbesondere durch die Staatsmacht grundrechtliche Schutzgüter schwer gefährden und verletzen kann. Schon lange vor dem Grundgesetz ist die Abwehr solcher Persönlichkeitsgefährdungen als Staatsaufgabe erkannt worden. Es wurde ein – allerdings unsystematisches – Netz von punktuellen Geheimhaltungspflichten gezogen. Heute spricht man hier von „bereichsspezifischem Datenschutz“, der immer weiter ausgebaut und ergänzt wird. Eine Hauptaufgabe dürfte dabei für die Zukunft sein, das Behördenwissen nicht nur nach außen, sondern auch innerhalb der Verwaltung soweit abzuschotten, daß etwa Staatsaufgaben des Gesundheitsschutzes, der Drogenbekämpfung, der Familienberatung, der Rehabilitation etc. wirkungsvoll – und d. h.: in einem Vertrauensverhältnis mit den Betroffenen – durchgeführt werden können.

(1) Ein eigenes Grundrecht auf Datenschutz existiert im Grundgesetz nicht. Aber es ist evident, daß zahlreiche Menschen- und Bürgerrechte ohne staatlichen Datenschutz wirkungslos wären, z. B. die Unverletzlichkeit des Postgeheimnisses, der Schutz von Ehe und Familie, die Unverletzlichkeit der Wohnung, das Recht auf freie und geheime Wahl etc. Inhalt und Intensität des Datenschutzes hängen ab von Inhalt und Intensität des einzelnen, durch Datenverarbeitung gefährdeten Grundrechts oder sonstigen Rechts.

Ebenso, wie die Grundrechte unterschiedliches Gewicht haben, ebenso kann und muß der akzessorische Datenschutz hinter gewichtigeren Rechtsgütern zurücktreten. Die Datenschutzgesetze erwecken mit ihren abstrakten Maßnahmekatalogen den falschen Eindruck, als sei Datenschutz ein eigenständiges, allgemeingültiges, absolutes Rechtsgut. Datenschutz im Sinne der Datenschutzgesetze ist in Wirklichkeit jedoch nur ein Mittel zum Schutz – anderer Rechtsgüter.

(2) Die Datenschutzgesetze unterscheiden sich von dem herkömmlichen, bereichsspezifischen Datenschutz vor allem dadurch, daß sie auf die neuartigen Gefährdungen durch moderne Datenverarbeitungssysteme reagieren. Durch automatisierte Datenverarbeitungs-Verfahren werden die Fähigkeiten des menschlichen Gedächtnisses um ein die menschliche Vorstellungskraft bei weitem übersteigendes Maß verlängert und objektiviert. Die Datenschutzgesetze „verkürzen“ diese technischen Möglichkeiten durch Einbau einer Reihe von „Widerständen“ und Sperren auf ein menschliches Maß. Der einzelne Bürger soll sich wieder abgegrenzte, überschaubare Räume vorstellen können, in denen sich seine Daten auswirken. Nur dann entspricht auch eine Einwilligung des Bürgers in die Datenverarbeitung seinem verfassungsrechtlich garantierten Selbstbestimmungsrecht.

Speziell für die Ausübung der Forschungsfreiheit ist von Bedeutung, daß die Datenschutzgesetze – anders als Vorschriften des bereichsspezifischen Datenschutzes – nicht die Erhebung von Daten beschränken, sondern erst ihre Verarbeitung, (Speicherung, Übermittlung, Veränderung und Löschung). Die vieldiskutierte „experimentelle Situation“ etwa bei psychologischen Tests unterfällt damit nur den Schranken bereichsspezifischer Normen.

Für Forschungsvorhaben ist weiter von Gewicht, daß nur „personenbezogene Daten“ in den Bereich der Datenschutzgesetze fallen. Anonymisierte, statistische Angaben, die für die meisten Forschungsprojekte ausschlaggebend sind, weil alle Forschung nach Verallgemeinerungsfähigkeit, nach „Gesetzen“ strebt und nicht bei der Behandlung des Einzelfalles stehen bleiben kann – der Umgang mit solchen anonymisierten Daten wird von den Datenschutzgesetzen nicht beeinträchtigt.

(3) In der Datenschutzdiskussion ist bislang viel zu wenig auf die grundlegenden Unterschiede zwischen Legitimation zum Datenschutz und Datengefährdungen im *staatlichen* und im *gesellschaftlichen* Bereich eingegangen worden.

(a) Die Grundrechte betreffen unmittelbar nach wie vor nur das Verhältnis Staat – Bürger. Die Verletzung der Grundrechte des Bürgers durch einen anderen – etwa Mißachtung der Glaubensfreiheit oder willkürliche Diskriminierung – führen nicht automatisch zur Unwirksamkeit eines Rechtsgeschäfts oder etwa zu strafrechtlichen Reaktionen der Rechtsordnung, sofern das Rechtsgeschäft nicht gegen die „guten Sitten“ verstößt. Der Staat ist jedoch dazu berechtigt, den speziellen Schutz des objektiven Wertgehaltes von Grundrechten zum Gegenstand gesetzlicher Regelungen zu machen. Da ein solches Gesetz, das ordnend in den gesellschaftlichen Bereich einwirken soll, stets zugleich mit dem Schutz *eines* Grundrechts die Einschränkung eines *anderen* verbindet, reicht die Berufung des Staates auf das legitime Ziel seiner Maßnahmen allein nicht aus. Der Eingriff muß außerdem erforderlich und verhältnismäßig sein. Der Staat darf Grundrechtsschutz in der Gesellschaft durch hoheitliche Eingriffe in andere Grundrechte nur dann und nur soweit vorschreiben, wie eine Abwägung zwischen den begünstigten und belasteten Rechtsgütern einen Vorrang des einen vor dem anderen ergibt.

(b) Dabei ist zu beachten, daß die Risiken *staatlicher* Datenverarbeitung für den grundrechtlich geschützten Persönlichkeitsbereich anders und wohl auch größer sind als die Risiken *privater* Datenverarbeitung, etwa durch Banken, Versicherungen oder Produktionsbetriebe.

Im Bereich einer seiner wichtigsten originären Aufgaben, im Bereich der Gefahrenabwehr, registriert der *Staat* in der Regel keine positiven, sondern nur negative Daten des Bürgers. Wo immer ein Bürger in Verdacht geraten ist oder Anlaß zu Maßnahmen der Gefahrenabwehr oder der Strafverfolgung gegeben hat, ist es für den Staat risikoloser, bei späteren Maßnahmen das Datum der Gefährlichkeit „fortzuschreiben“, als einen „neuen Beginn“ zu versuchen. Wenn dabei auch die einzelne Behörde in der Regel nur punktuelle Daten sammeln wird, hat der Staat insgesamt doch zuweilen ein Interesse daran, alle Einzelangaben zu einem Persönlichkeitsprofil zusammenzusetzen, z. B. bei Bewerbern für den öffentlichen Dienst oder bei der Terrorismusbekämpfung.

Hingegen geht das Interesse von *Wirtschaftsunternehmen* dahin, mit dem Bürger Geschäfte zu machen. Negative Daten behindern die Erreichung dieses Zieles. Für die Wirtschaft sind – im eigenen Interesse – die neuesten Daten stets die wichtigsten. Während Staat und Wirtschaft sehr häufig darauf angewiesen sind, Daten bestimmter einzelner Personen zu verarbeiten, genügen dem *Forscher* regelmäßig anonymisierte Daten. Die Gefährdung individueller Rechte des Probanden durch Verarbeitung seiner Daten ist dann gering.

3. Nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts enthält Art. 5 III GG sowohl eine „wertentscheidende Grundsatznorm“ als auch ein „individuelles Freiheitsrecht“ des einzelnen Forschers. Die damit geschützte wissenschaftliche Forschung erstreckt sich „auf alles, was nach Inhalt und Form als ernsthafter planmäßiger Versuch zur Ermittlung der Wahrheit anzusehen ist“. Prinzipiell ist damit eine umfassende, unbegrenzte Informationsfreiheit garantiert. Einzelne Personen, Naturereignisse, soziale Zusammenhänge, aber auch der Staat und seine Einrichtungen können Gegenstand der Forschung sein. Die Forschungsfreiheit verbietet unmittelbar nur dem Staat, Forschung zu behindern, und verpflichtet nur den Staat, die Existenzvoraussetzungen für die Forschung zu schaffen. Aus Art. 5 III GG folgt kein durchsetzbarer Anspruch des Forschers darauf, daß Private sich für Forschungszwecke zur Verfügung stellen.

Die Forschungsfreiheit gehört zu den vom Grundgesetz ausdrücklich ohne Schrankenvorbehalt garantierten Grundrechten. Angesichts des umfassenden Begriffs dessen, was als Forschung vom Grundgesetz geschützt ist, kann Forschung speziell bei der Datenerhebung aber zu schweren Rechtsgutsverletzungen führen. Grundsätzlich muß der Staat deshalb auch nach Ansicht des Bundesverfassungsgerichts dazu berechtigt sein, sich selbst und die Gesellschaft vor den Gefahren der Forschung zu schützen. Allerdings dürfen nur Schutzgüter mit Verfassungsrang herangezogen werden, um der Forschungsfreiheit Schranken zu ziehen. Der Gesetzgeber hat hier eine Abwägung vorzunehmen. Darin einzubringen ist auch der Wert derjenigen Rechtsgüter, die gefährdet werden, wenn die Forschungsfreiheit im Interesse anderer Güter beschränkt werden soll. Der – an sich schon hohe – Wert der Forschungsfreiheit kann also noch verstärkt werden, wenn Forschungsvorhaben der Verstärkung oder dem Schutz wesentlicher Verfassungsgüter dienen. D. h. zwar nicht, daß der Zweck die Mittel heiligt; aber der Zweck der Forschung darf auch nicht ignoriert werden.

Einschränkungen der Forschungsfreiheit müssen außerdem erforderlich sein, um Gefahren von anderen Verfassungsgütern abzuwehren. Daran fehlt es, wenn und soweit

Verantwortungsbewußtsein und Selbstbeschränkung des Forschers und Selbstverwaltung der Forschung Garantien für Gefährlosigkeit liefern. Diese Garantien sollten insbesondere die Wissenschaftlichkeit des Projekts und die Anonymisierung der Daten betreffen.

Aus der Garantie der Forschungsfreiheit folgt ein Anspruch des Forschers gegenüber dem Staat auf Zugang zur Erforschung staatlicher Einrichtungen; ein solcher Anspruch gewährt auch Zugriff auf staatliche Datensammlungen, soweit der Staat Datenmonopole hat z. B. für Gerichtsakten, zahlreiche Statistiken, Schulen etc. Wie jedes Freiheitsrecht beschränkt sich auch Art. 5 III GG nicht auf Abwehr staatlicher Eingriffe, sondern setzt ein Mindestmaß an staatlichen Leistungen als „Existenzbedingung“ voraus: Die Eigentumsfreiheit ist bedeutungslos ohne eine staatliche Eigentumsordnung; Meinungsfreiheit fordert Informationsfreiheit; Versammlungsfreiheit verlangt nach Verkehrsregulierung. Da das grundgesetzliche Verständnis der Forschungsfreiheit prinzipiell keinen Gegenstand der Forschung vorenthält und da öffentliche Einrichtungen ihre Legitimation darin haben, daß sie der Grundrechtsverwirklichung der Staatsbürger, also auch der Forscher dienen, ist Verschluß öffentlicher Einrichtungen Grundrechtseingriff.

Der Staat hat jedoch von Verfassungs wegen die Legitimation, unter Umständen sogar die Pflicht – nämlich im Hinblick auf Grundrechtsträger, die ihm anvertraut sind – zu überwachen,

- 1) daß die Einwilligung der Probanden freiwillig ist,
- 2) daß die erforderliche Anonymisierung garantiert ist,
- 3) daß Verletzungen der Menschenwürde ausgeschlossen sind,
- 4) daß die Nutzung der staatlichen Einrichtung für das konkrete Forschungsvorhaben erforderlich ist,
- 5) daß die Aufgabenerfüllung der staatlichen Einrichtung nicht schwer gefährdet wird und
- 6) daß die staatliche Verantwortung für die Erfüllung der öffentlichen Aufgaben erhalten bleibt, der Forscher also nicht in die staatlichen Verwaltungsaufgaben eingreift.

Diese Aufsichtsmöglichkeiten verletzen die Forschungsfreiheit nicht. Sie stehen dem Staat insoweit ohne besondere einfach-gesetzliche Ermächtigungsgrundlage zur Verfügung. Hier reicht die unmittelbare Legitimation aus dem GG.

Soweit der Staat Forschungsmaßnahmen im Hinblick auf seine Aufsichtsrechte beeinträchtigt, hat der Forscher Anspruch darauf, daß ihm die in den Verwaltungsverfahrensgesetzen garantierten Rechte (z. B. rechtliches Gehör, Akteneinsicht etc.) gewährt werden.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Wilfried Berg, Lehrstuhl für Öffentliches Recht und Wirtschaftsrecht, Universität Bayreuth, Postfach 3008, 8500 Bayreuth

*Beispiele für Konflikte zwischen Datenschutzbehörden und Forschern*

1. Datenmerkmale in der erziehungswissenschaftlichen Forschung

Erziehungswissenschaftliche Forschung arbeitet zum größten Teil mit Daten, die der Forscher selbst erhebt, und zwar praktisch immer mit dem Einverständnis der Betroffenen. Die Einbeziehung von fremderhobenen und personenbezogenen Daten ist selten, mitunter jedoch unverzichtbar. Es handelt sich dann meist um Daten wie Lebensalter, Beruf und Schulbildung der Eltern, Zensuren usw.

In der Untersuchung von Wirkungen und Wechselwirkungen didaktischer oder schulorganisatorischer Maßnahmen auf bestimmte Gruppen von Lernenden werden z. B. Aussagen angestrebt, die allgemeinere Gesetzmäßigkeiten erkennen lassen. Die einzelne Person ist nur Merkmalsträger. Querschnittsuntersuchungen dieser Art können fast immer anonym erfolgen. Nur wenn die Wirkung pädagogischer Maßnahmen über einen längeren Zeitraum hinweg verfolgt werden soll, müssen die zu verschiedenen Terminen erhobenen Daten der gleichen Person zugeordnet werden. Das kann durchaus dadurch geschehen, daß dem Forscher nur Kennziffern bekanntwerden, wenn ein „Treuhandär“ überprüft, ob der Schüler sich zu verschiedenen Terminen tatsächlich an seine Kennziffer erinnert. Wenn dagegen die besonderen Reaktionen auf bestimmte erzieherische Maßnahmen mit dem Ziel pädagogischer Hilfe und Beratung des Betroffenen untersucht werden, ist der Personenbezug unerlässlich, aber hier erfolgt die Verarbeitung fast immer ohne elektronische Datenverarbeitung (vgl. KRUSE u. a. 1980).

Auch die erziehungswissenschaftliche Forschung kann mittelbar entscheidende Konsequenzen für alle Betroffenen, nicht nur für die Untersuchten haben, wenn z. B. aufgrund von Forschungsergebnissen bestimmte didaktische Vorgehensweisen im Mathematikunterricht eingeführt werden. Aber diese mittelbare Konsequenz ist nicht zu vergleichen mit den unmittelbaren Konsequenzen, die der Dateneinsatz bei Administration und Wirtschaft für Betroffene haben kann und die auslösendes Motiv für die Datenschutzgebung waren.

2. Anforderung an die faktische Anonymisierung in der Praxis

Die Praxis der Datenschutzbehörden ist in der Frage der faktischen Anonymisierung uneinheitlich und ändert sich von Jahr zu Jahr. Wurde z. B. 1976 in Rechenschaftsberichten noch erwähnt, daß Einzelpersonen auch bei Verzicht von Namen, Adressen und Identifizierungsnummern identifizierbar seien und daß eine Grundgesamtheit von 7650 Lehrern so klein sei, daß die Identifizierung keine unüberwindbaren Schwierigkeiten bereite (LANDTAG 1976) und die Befragung als personenbezogen eingestuft werden müsse, so wird 1980 betont, daß der Wert der Information in Beziehung zum Aufwand gesehen werden müsse, um das Risiko der Reidentifizierung zu beurteilen (LANDTAG 1980, S. 20). Aber die Praxis hält mit dieser Einsicht keinesfalls Schritt, wie an einem Beispiel gezeigt werden soll.

Ein neuer Intelligenztest sollte im Frühjahr 1981 in den 7.-9. Klassen an je 3000 Schülern im gesamten Bundesgebiet geeicht werden. Auf Namensnennung wurde verzichtet, nur das Geschlecht, das Alter



in Jahren und Monaten, der Beruf des Vaters und die Zensuren in 5 Fächern wurden erhoben. Die Teilnahme war freiwillig.

Die Datenschutzbehörde stufte die Untersuchung als personenbezogen ein, und das Kultusministerium forderte dementsprechend, daß „1. die Anonymität der Schüler gewährleistet bleibt, 2. die schriftliche Einwilligung der gesetzlichen Vertreter vorliegt“. Es gab keine Hinweise, wie bei 9000 anonymen Testbogen vorliegende schriftliche Einwilligungen zugeordnet, auf Richtigkeit geprüft werden können usw. Im Einspruch gegen diese Einstufung betonte der Untersuchungsleiter, daß das notwendige Zusatzwissen für die Reidentifizierung nur am jeweiligen Schulort zu beschaffen sei. Den Schülern, Lehrern und Eltern sei dieses lokale Zusatzwissen bekannt, aber sie hätten keinen Zugang zu den Testnormwerten, da sie Ablochplan, Job-Nummer und Paßwort nicht kannten und keinen Zugang zum Rechenzentrum hatten.

Dies alles wurde von der Datenschutzbehörde zugestanden, aber sie meinte, daß man nach Abschluß dieser Berechnungen dem Testrohwert einen Intelligenzquotienten zuordnen könne, und fuhr fort: „daß der Intelligenzquotient zu den Daten zu zählen ist, die zum Kernbereich der verfassungsrechtlich besonders geschützten menschlichen Intimsphäre gehören und daher auch im Bereich der Datenverarbeitung eines besonderen Schutzes bedürfen. Dies gilt insbesondere auch für die Intelligenzwerte von Schülern. Angesichts der eingeschränkten Ausbildungs- und Studienmöglichkeiten kann nämlich die Kenntnis eines Intelligenzquotienten bei der Wahl des Berufes, des Arbeitsplatzes und der Ausbildungsstätte ein durchaus entscheidender Faktor sein, der somit auch für die Verwirklichung des in Art. 12 Abs. 1 GG geschützten Bildungs- und Ausbildungsanspruches von wesentlicher Bedeutung ist.

Diese besonders sensitive Information, die auch nicht ohne weiteres auf andere Weise mit geringerem Aufwand zu beschaffen ist, führt – wenn auf die Schulkennziffer nicht verzichtet wird oder eine Reidentifikation nicht auf andere Weise ausgeschlossen wird – zur Anwendbarkeit des Landesdatenschutzgesetzes“.

Wenn der Aufwand zur Reidentifikation hoch ist, braucht man also nur den Wert der möglichen Information zu steigern, um den Aufwand vertretbar erscheinen zu lassen. Aber die Datenschutzbehörde mußte zu diesem Zweck den Fakten Gewalt antun. 1. Es trifft nicht zu, daß der Intelligenzquotient nicht auf andere Weise mit geringerem Aufwand zu erhalten wäre. Jede Schule kann von Verlagen 48 deutschsprachige Intelligenztests beziehen und mit der auch hier eingeholten Einwilligung der Eltern durchführen. 2. Relevanz für die Ausbildung hat der IQ höchstens für die 9., nicht aber für 7. und 8. Klasse. Und auch in diesem Fall ist das Intelligenzurteil des Lehrers von ungleich größerem Gewicht. 3. Da bei 9000 Schülern ein Zeitaufwand von einem halben Jahr für Auswertung und Verrechnung anzusetzen ist, hat das Untersuchungsergebnis für individuelle Entscheidungen überhaupt keinen Wert mehr, denn die waren auch in der 9. Klasse längst gefallen.

Aber alle Argumente nützen dem Forscher überhaupt nichts. Die Datenschutzbehörde fällt ihre Entscheidung ohne Rückfrage und Anhörung. Zwischen Antragstellung und dieser Ablehnung verging zudem eine Frist von 8 Monaten. Da die Untersuchung ja nicht auf Eis gelegt werden konnte, wurde auf die Schulkennziffern verzichtet und weitergearbeitet.

Nun ergaben sich andere Schwierigkeiten: Acht andere Bundesländer hatten die Untersuchung genehmigt, ohne sie als personenbezogen einzustufen. In Übereinstimmung mit ihren Richtlinien forderten sie Verzeichnisse der teilnehmenden Schulen. Diese konnten aber nicht gegeben werden, da die Untersuchungsleitung ja auf Zuordnungsmöglichkeiten von Schulen verzichten mußte. Das Bayerische Kultusministerium bestand einen Monat *nach* der Untersuchung auf der Schulliste, weil es die Schulen *vor* der Untersuchung über Genehmigung und Auflage unterrichten müsse, und NRW bestand darauf, weil nach seiner Auffassung die Entscheidung der Datenschutzbehörde eines anderen Landes keine

Bedeutung für NRW habe. Die Beachtung des Datenschutzgesetzes eines Landes hat hier die Konsequenz, daß künftig in andern Ländern sehr viel schwerer Genehmigungen zu erhalten und sehr viel schwerer Schulen zu finden sein werden, weil ja nun alle Schulen ohne Rückmeldung bleiben mußten.

### 3. Anforderungen an den Informationsgrad der Einwilligung

Mehrere Datenschutzbehörden haben sich zum Komplex der notwendigen Information vor einer Untersuchung in einer Weise geäußert, die den Forschungsmethoden nicht gerecht wird. Noch 1982 schreiben BULL/DAMMANN: „Fragwürdig erscheint hingegen die Behauptung, manche sozialwissenschaftlichen Forschungen seien nur unter Täuschung der Betroffenen durchführbar; hier ist zu fragen, wie eine solche Art von Forschung mit dem Gebot zur Wahrung der Menschenwürde vereinbart werden soll“. Dann wird das heute auch in den USA nicht mehr zulässige und sicher nicht typische Milgram-Experiment angeführt und festgestellt: „Mit dem Grundgesetz ist es nicht vereinbar, Testpersonen zu Forschungsobjekten zu degradieren.“

Dies ist nach Jahren der Diskussion eine erstaunlich polemische und uninformierte Aussage. Daß nach den differenzierten Darstellungen von KRUSE 1981 und SCHULER 1980 immer noch so argumentiert werden kann, ist bestürzend. Es ist doch inzwischen bekannt, wie umfangreiche Gebiete der Forschung verschlossen wären, würde man vorher immer voll informieren, und wie vielfältig die Abstufungen von voller Information bis zur Täuschung sind. Völlig unberücksichtigt bleibt auch, daß in der erziehungswissenschaftlichen Forschung keine Gefährdung entsteht, über die man informieren müßte. Dazu ein Beispiel:

Um einige Faktoren zu untersuchen, die die Zensurengebung beeinflussen, wurde von einer Abiturprüfung in Geographie ein Wort- und Gestenprotokoll angefertigt. Diese Prüfung wurde von der gleichen Person dann absolut identisch einmal in 16 und einmal in 21 Minuten nachgesprochen. Bei der längeren Fassung wurde langsamer gesprochen, aber nicht gestottert. Je eine Fassung wurde verschiedenen Gymnasiallehrern mit der Information vorgespielt, daß man Schülerbeurteilungen untersuchen wolle. Natürlich war die Teilnahme freiwillig. Die langsamere Videofassung der Prüfung wurde signifikant schlechter beurteilt. Der Kandidat wurde für weniger intelligent und kompetent gehalten. Wir haben dadurch wieder eine wichtige Teilinformation über Gründe von Urteilsdifferenzen. Wir hätten sie bei voller vorheriger Information nie bekommen, da die Lehrer dann im Urteil bewußt gegensteuern. Keiner der beteiligten Lehrer ist irgendwie geschädigt worden.

In dieser Weise laufen auch viele Untersuchungen mit Schülern ab. Zeugt es da wirklich von Bemühen um den Bereich, über den man entscheiden will, wenn eine Datenschutzbehörde in ihrem Tätigkeitsbericht schreibt, der Vorwurf, daß „eine Information über den Inhalt von Fragebogen zu einer Beantwortung im Sinne sozialer Erwünschtheit führe und daß mit anderen Verfälschungstendenzen zu rechnen sei“, treffe nicht zu. „Es wird übersehen, daß es bei Forschungsvorhaben im Schulbereich in erster Linie darum geht, die Eltern, also nicht die Probanden selbst, über das Verfahren und über die Befragungsinhalte zu informieren“ (LANDTAG 1979, S. 13). Ist es angemessen, wenn ein Mitglied dieser Behörde dem Untersuchungsleiter schreibt, man könne die unerwünschten Nebenwirkungen durch entsprechende Motivation der Probanden vermeiden?

### 4. Die Bevormundung der Probanden durch Datenschutzbehörden

Es gibt auch Datenschutzbehörden, die Fragen und Aufgaben aus wissenschaftlichen Untersuchungsinstrumenten inhaltlich danach beurteilen, ob der Forscher sie stellen darf

und ob der Untersuchte sie freiwillig beantworten darf. So war sich 1977 ein Ausschuß für Datenschutz zwar „darüber im klaren, daß er sein Ermessen nicht an die Stelle des forschenden Wissenschaftlers setzen darf und etwa bestimmte Fragen zur Durchführung des konkreten Forschungsvorhabens für nicht notwendig erklären kann. Grundsätzlich hält er es aber für möglich, eine äußerste Grenzziehung in der Weise vorzunehmen, daß er bestimmte Fragen für nicht zulässig hält, wenn die erfragten Informationen in keinem vernünftigen Zusammenhang mit dem Forschungsvorhaben stehen“ (LANDTAG 1977).

Hier werden Entscheidungen über Ziele und Methoden der Forschung getroffen, die nur dem Forscher zustehen. An anderer Stelle wurde die Auffassung vertreten: „In den Fällen, in denen einzelne Fragen oder Fragenkomplexe mit der Würde des Menschen nicht zu vereinbaren sind, vermag daher auch die Einwilligung des Betroffenen den Eingriff in das Persönlichkeitsrecht nicht mehr zu rechtfertigen. Insoweit fehlt es ihm an der notwendigen Dispositionsbefugnis“ (LANDTAG 1981, S. 14).

War das mit Datenschutz der Bürger beabsichtigt, daß eine Behörde von sich aus und nicht auf Bitte der Betroffenen feststellt, wann Privatsphäre und Menschenwürde verletzt sind? Wenn Datenschutzbehörden dann noch in Tätigkeitsberichten und Pressekonferenzen die wissenschaftlich indiskutable Methode anwenden, einzelne Fragen und Aufgaben aus Untersuchungsinstrumenten herauszugreifen und als Beispiel unnötiger oder unzumutbarer Neugier hinzustellen, dann ist es wohl nicht unverständlich, daß Wissenschaftler hierin eine unsachliche und forschungsfeindliche Haltung sehen. Wenn Datenschutz bürokratisch und ohne Rücksicht auf Gegenstand und Methode die Forschung reglementiert, dann wirkt er forschungsbehindernd, auch wenn das weder seine Aufgabe noch Absicht ist.

### *Literatur*

- BULL, H. P./DAMMANN, U.: Wissenschaftliche Forschung und Datenschutz. In: Die öffentliche Verwaltung 35 (1982) H. 6, S. 213–223.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: Die Behinderung der erziehungswissenschaftlichen Forschung in der Bundesrepublik. Frankfurt 1980.
- KRUSE, L.: Alternativen zu ethisch fragwürdigen Forschungstechniken? In: KRUSE, L./KUMPF, M. (Hg.): Psychologische Grundlagenforschung: Ethik und Recht. Bern 1981.
- KRUSE, L./AMELANG, M./INGENKAMP, K.: Datenbedarf in der empirischen Psychologie und Erziehungswissenschaft. In: KAASE, M. u. a. (Hrsg.): Datenzugang und Datenschutz, Königstein/Ts. 1980.
- LANDTAG Rheinland-Pfalz, 8. Wahlperiode: Unterrichtung durch den Ausschuß für Datenschutz, 3. Tätigkeitsbericht. Drucksache 8/1444, 1. 10. 1976.
- LANDTAG Rheinland-Pfalz, 8. Wahlperiode: Unterrichtung durch den Ausschuß für Datenschutz, 4. Tätigkeitsbericht. Drucksache 8/2470, 10. 10. 1977.
- LANDTAG Rheinland-Pfalz, 9. Wahlperiode: Unterrichtung durch die Datenschutzkommission, 6. Tätigkeitsbericht. Drucksache 9/253, 15. 10. 1979.
- LANDTAG Rheinland-Pfalz, 9. Wahlperiode: Unterrichtung durch die Datenschutzkommission, 7. Tätigkeitsbericht. Drucksache 9/970, 15. 10. 1980.
- LANDTAG Rheinland-Pfalz, 9. Wahlperiode: Unterrichtung durch die Datenschutzkommission, 8. Tätigkeitsbericht. Drucksache 9/1869, 28. 10. 1981.
- SCHULER, H.: Ethische Probleme psychologischer Forschung. Göttingen 1980.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Karlheinz Ingenkamp, Zentrum für empirische pädagogische Forschung der EWH Rheinland-Pfalz, Industriestr. 15, 6740 Landau/Pfalz

*Die Implementation des Datenschutzes im Bereich der wissenschaftlichen Forschung*

1. Es gibt mehr als einen Datenschutz

Als in den siebziger Jahren nach langer und vehement geführter Diskussion, an der sich auch Vertreter der Wissenschaft mit Argumenten für den Datenschutz beteiligt hatten, eine große Anzahl von Datenschutzgesetzen in Bund und Ländern verabschiedet wurde, schien ein Konflikt zwischen Datenschutz und Wissenschaftsfreiheit kaum vorstellbar. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, war während der legislativen Politikformulierung kein besonderer Regelungsbedarf (und insbesondere keine restriktiveren Regelungen) für die Datenverarbeitung noch für die Datenerhebungen der Wissenschaft gesehen worden. Die Gesetzestexte lassen bei einem unbefangenen Leser kaum die Vermutung aufkommen, daß in der praktischen Anwendung eben dieser Gesetze größere Konflikte auftreten würden.

Die aufgetretenen Konflikte sind dann auch – so die These – wesentlich durch die „offensivere Interpretation“ der gesetzlichen Regelungen einerseits und durch die Nichtbeachtung von Nebenwirkungen andererseits entstanden.

Nun trifft sicherlich auf viele Gesetze zu, daß sie wenig konkret sind, und entsprechend kann die Erkenntnis nicht überraschen, daß für die Durchführung von empirischen wissenschaftlichen Untersuchungen nur sehr wenig direkt aus den Gesetzestexten entnommen werden kann. Das regulative Programm „Datenschutz“ hatte aber generell einen besonders geringen Konkretionsgrad in seinen einzelnen Regelungen. Darüber hinaus wurden durch die Datenschutz-Kontrollinstanzen Einheiten geschaffen, die gerade im Bereich der öffentlich-rechtlich verfaßten wissenschaftlichen Datenverarbeitung ein Interpretations- und Definitionsmonopol erlangt haben, ohne hierfür generell besondere Qualifikationen zu besitzen. Kaum ein anderer Bereich von Normadressaten wurde im Gefolge der Gesetzesfortentwicklung durch Interpretation und Anwendung der gesetzlichen Datenschutzregelungen mit einem solchen Interpretationsmonopol konfrontiert. Vielmehr gelang es den anderen Bereichen viel stärker, alternative Interpretationen zu entwickeln und konfliktfähig zu machen. Darüber hinaus ist im Bereich der wissenschaftlichen Forschung seit dem Bundesdatenschutzgesetz ein Prozeß der ständigen Verschlechterung der Rechtspositionen der Wissenschaft feststellbar. Dies zeigt sich bei den Landesdatenschutzgesetzen, den bereichsspezifischen Datenschutzregelungen (wie Sozialgesetzbuch, Statistikgesetz etc.) sowie an den entsprechenden Novellierungsvorschlägen.

Die Einseitigkeiten in der Gesetzesfortentwicklung zu Lasten der wissenschaftlichen Forschung wurden in der Vergangenheit durch eine Reihe von strukturellen Bedingungen und situativen Gelegenheiten überaus begünstigt. Diese können hier jedoch nur auswählend und kurz beschrieben werden; eine längere Darstellung ist zur Zeit in Vorbereitung. Während es zur Überwachung des Datenschutzes im privaten Bereich zu einer Über-

nahme älterer Kontrollmechanismen aus Schutzpolitiken (wie Umwelt- oder Denkmalschutz) kam, indem bestehenden Behörden zusätzliche neue, aber prinzipiell gleichrangige Aufgaben zugewiesen wurden, hatten die Kontrolleure des Datenschutzes im öffentlichen Bereich nur den Datenschutz als Legitimationsgrundlage für ihre bleibende Bedeutung. Vieles an der fortschreitenden, immer restriktiveren Auslegung der Datenschutzgesetze im Bereich der wissenschaftlichen Forschung kann verständlicherweise nur als Ausfluß der Eigendynamik dieser Ein-Themen-Behörden gedeutet werden; insbesondere wenn dies mit einer Sorglosigkeit hinsichtlich der Folgen der eigenen Tätigkeit für den zu überwachenden Bereich einherging. Der mit dem faktisch erlangten Auslegungsmonopol in Sachen Fortentwicklung des Datenschutzes erwachsenen vermehrten Verantwortung für die Wirkungen eigenen Tuns stellen sich noch nicht alle Datenschutz-Kontrollinstanzen in gleicher Weise, wie dies eine Befragung und Auswertung der Berichte der Datenschutzbeauftragten des Bundes und der Länder ergab.

Oftmals scheint die eingehende Auslegung, warum ein Stapel Fragebogen den Merkmalen einer Datei im Sinne des Gesetzes genügt und daraus folgernd die Forschung der Kontrolle der Datenschutzämter unterliegt (Kompetenz), von größerem Interesse gewesen zu sein als die Prüfung der Frage, ob eine sonst nur mit anonymisierten Daten arbeitende Forschung mit Datenschutzpflichten unbedingt versehen werden sollte. Die Variationsbreite in der kaum sachangemessenen Überdehnung der gesetzlichen Vorschriften um der guten Sache Datenschutz allein willen ist jedoch zwischen den Datenschutzbehörden beträchtlich. Aussagen wie „Für die Freiheit der Wissenschaft bin ich nicht zuständig, darum kümmern sich andere“ stehen hier nur für Extrempositionen.

Der offensiven Interpretation des Datenschutzes vermochte die Wissenschaft als Institution im Vergleich zu anderen Bereichen weitaus weniger eigenständige und politisch durchsetzbare Positionen entgegenzustellen. Im Gegensatz zu anderen Implementationsfeldern des Datenschutzes war und ist der Organisationsgrad und die Homogenität der Wissenschaft als Normadressat sehr gering, die perzipierte Legitimation für anscheinend privilegierende Lösungen im Schwinden begriffen, und die überwiegende Abwicklung von Forschung in Form von zeitlich befristeten Projekten hat bisher die konsequente Austragung von Konflikten über sachgemäße Interpretation und Anwendung von Datenschutzregelungen verhindert. Erst die Gefährdung der Arbeit ganzer Institute scheint die Bedingungen zu schaffen, unter denen eine Konfliktaustragung möglich wird.

Wesentlich für die nur sehr verzögerte Anpassung der Wissenschaft an neue und berechnete Forderungen beim Umgang mit personenbezogenen Daten war die Tatsache, daß außer in den Bereichen der Forschung, die immer schon auf die Zugänglichkeit von Daten im Besitz oder unter Kontrolle von Behörden angewiesen waren, die Akzeptanz von Regelungen gering ist, die Forschungshandeln unmittelbar und nach anderen Kriterien als methodisch-wissenschaftlicher Art gestalten sollen. In vielen Bereichen der Forschung war bisher die Relevanz von Rechtsvorschriften für die Abwicklung von Forschung nur sehr mittelbar gegeben.

## 2. Die Freiheit der Auftraggeber abhängiger Forschung

Es gehört zu den wohl von den Datenschutzämtern unbeabsichtigten Nebenwirkungen der Datenschutzgesetze, daß sie die ohnehin gravierenden Zugangsbarrieren zu im Besitz oder unter Kontrolle von Behörden liegenden Daten wesentlich verschärften. Dieser

Verstärkungsprozeß setzte sowohl durch die allgemeinen Datenschutzgesetze ein als auch parallel durch entsprechende Verschärfungen von Geheimhaltungsvorschriften, die als bereichsspezifische Datenschutznormen ebenfalls der Kontrolle der Datenschutzbeauftragten unterliegen. Waren in der Vergangenheit immer schon solche Faktoren wie der Nutzen der Forschung für die Zwecke der Behörden, die möglichen Kosten, die durch Störung des Geschäftsablaufs entstehen können, Vertrauenswürdigkeit des Forschers und die Orientierung gegenüber Forschung allgemein wesentliche Bestimmungsgründe für einen erfolgreichen Datenzugang, so wurde nun die Prüfung einer Rechtsfrage „vorgeschaltet“, die oftmals zu neuen Bewertungen und generell zur Einschaltung von neuen Kategorien von Personen im Entscheidungsprozeß führte. Aus einer engen Sicht des Datenschutzrechtes mag man diese Effekte als nicht zum Datenschutz zugehörig betrachten, aus der Sicht der Wirkung des Datenschutzes aber sehr wohl. Beachtet man gleichzeitig noch, daß der Datenschutz der Auftragsforschung kaum Datenzugangsprobleme verschaffte, die datenbesitzenden Stellen zunehmend an der Schaffung von Forschungskompetenzen interessiert sind, die ihnen die wissenschaftliche Auswertung „eigener“ Daten als Bestandteil oder Ergänzung der Routinetätigkeit erlauben, so wird deutlich, daß hier große Chancen bestehen, die Stellung der unabhängigen Forschung wesentlich zu gefährden. Wenn dann gleichzeitig unterschiedliche Regelungen für die hausinterne oder Auftragsforschung und die unabhängige Forschung gefordert oder schlicht praktiziert werden (wie dies hinsichtlich der Verwertung von Sozialdaten inzwischen der Fall zu sein scheint), wird hieraus ersichtlich, daß es um mehr geht als „nur“ um die Wahrung schutzwürdiger Belange. Mit der Funktionalisierung von Datenschutz für Organisationsinteressen wird ein durch Wissenschaft kaum beeinflussbares Instrument für eine Forschungsstrukturpolitik geschaffen.

Die Gesamtwirkungen des Datenschutzes und seiner Anwendungen auf die Bedingungen des Zugangs zu Daten oder Personen unter der Kontrolle von Behörden sind deshalb als strukturell verfestigte Tendenzen der Behinderung unabhängiger Forschung zu kennzeichnen. Wie anders ließe sich der Satz des Bundesbeauftragten für den Datenschutz in seinem neuesten, 4. Tätigkeitsbericht – wenn nicht als Leerformel – deuten, der da lautet: „Die von mir für notwendig erachteten Datenschutzregelungen sollen die Wissenschaft *nicht stärker einschränken*, als dies zum Schutz der Betroffenen geboten ist“? Noch pointierter wurde vom Hessischen Datenschutzbeauftragten in seinem 8. Tätigkeitsbericht formuliert: „Datenschutz darf nicht, wie in der Vergangenheit häufiger beobachtet, zum Behördenschutzargument gegenüber unbequemer wissenschaftlicher Forschung verkommen.“

*Anschrift des Autors:*

Dipl.-Volksw. Paul J. Müller, Zentralarchiv für empirische Sozialforschung der Universität Köln,  
Bachemer Str. 40, 5000 Köln 41

*Die informierte Einwilligung*

Die Auseinandersetzungen zwischen den Datenschutzbeauftragten und den Forschern, die in dem mehrfach erhobenen Vorwurf gipfelten, der Datenschutz gefährde die Wissenschaftsfreiheit, haben sicherlich eine ihrer Ursachen in dem Reizwort „informierte Einwilligung“.

Die Auseinandersetzungen um diesen Begriff sind verständlich: Der Gesetzgeber hat das, was darunter verstanden werden soll, nicht abschließend definiert; die Verwaltungsvorschriften der Ministerien haben diesen Begriff für die Forschung nicht bereichsspezifisch geregelt, und die Rechtsprechung schließlich hatte sich bisher in keinem einzigen Fall mit der informierten Einwilligung im Wissenschaftsbereich zu beschäftigen. Eine gewisse Rechtsunsicherheit kann daher nicht in Abrede gestellt werden.

Gleichwohl läßt die gegenwärtige Fassung der Datenschutzgesetze keinen Zweifel zu, daß die informierte Einwilligung auch im Forschungsbereich grundsätzlich notwendige Voraussetzung für eine personenbezogene Datenverarbeitung ist. Der Gesetzgeber verlangt ausdrücklich eine schriftliche Einwilligung. Er verlangt weiterhin den Hinweis, daß die Teilnahme an einer Untersuchung freiwillig ist und daß den Probanden bei Nichtteilnahme keinerlei Nachteile entstehen.

Im Gesetzgebungsverfahren zum rheinland-pfälzischen Landesdatenschutzgesetz wurde in den Ausschlußberatungen sehr deutlich herausgestellt, was man mit diesen gesetzlichen Voraussetzungen bezwecken wollte. Der Betroffene soll als mündiger Bürger voll informiert werden „über die Bedeutung und Tragweite seiner Einwilligung“.

Dieses Zitat stimmt mit jenem Formulierungsvorschlag der Großen Strafrechtskommission überein, mit dem anfangs der 60er Jahre die ärztliche Aufklärungspflicht gesetzlich geregelt werden sollte.

Es liegt daher nahe, daß der zum Teil in Abrede gestellte Zusammenhang zwischen dem informed consent des Patienten und der informierten Einwilligung des von der Datenverarbeitung Betroffenen durchaus besteht.

Gemeinsame Wurzel ist der Artikel 2 Abs. 2 GG. Sowohl die Behandlung durch den Arzt als auch die Datenverarbeitung durch den Wissenschaftler sind für die Betroffenen zunächst mit nicht absehbaren Risiken verbunden. In beiden Fällen verlangen daher das Selbstbestimmungsrecht, die dem einzelnen zustehende Entschließungsfreiheit und die Menschenwürde eine ausreichende Unterrichtung der Betroffenen.

Vor diesem Hintergrund scheint es mir auch gerechtfertigt, die Rechtsprechung des BHG zur ärztlichen Aufklärungspflicht bei dem Versuch heranzuziehen, die informierte Einwilligung inhaltlich zu umschreiben.

Der BHG hat in einer Vielzahl von Entscheidungen darauf hingewiesen, daß der behandelnde Arzt den Patienten nicht über jede Einzelheit der Diagnose oder der

Behandlung zu unterrichten hat, sondern ihm nur die Grundzüge des Eingriffs und seine möglichen Folgen vermitteln muß, so daß der Einwilligende „im großen und ganzen“ weiß, worin er einwilligt.

Für die datenschutzrechtliche Einwilligung bedeutet dies, daß der verantwortliche Forscher der Versuchsperson weder eine Vorlesung z. B. über experimentelle Psychologie zu halten, noch ihr vor der Einwilligung den gesamten Fragebogen zur Kenntnis zu geben hat. Seine Informationspflicht beschränkt sich vielmehr – wie dies auch von der Generalversammlung der European Science Foundation zum Ausdruck gebracht worden ist – darauf, der Versuchsperson mitzuteilen,

1. welche Art von Daten erhoben werden,
2. für wen die Daten erhoben und für wen sie ggf. übermittelt werden,
3. welchem Zweck das Forschungsvorhaben dient und
4. was im Einzelfalle seine Besonderheiten sind.

Eine darüber hinausgehende Konkretisierung, z.B. durch Aufzählen der Daten, die verarbeitet werden sollen, ist weder nach der zitierten Rechtsprechung erforderlich noch sinnvoll, da die Einwilligungsklausel sonst zu umfangreich würde.

Diese inhaltlichen Anforderungen an eine informierte Einwilligung gelten auf der Grundlage der geltenden Gesetze auch für die Forschungsprojekte, die sich der Technik der „Täuschung und Tarnung“ bedienen und daher nur mit einer eingeschränkten Information der Versuchsperson zu realisieren sind.

Es soll nicht in Abrede gestellt werden, daß dies insbesondere für die Erziehungswissenschaften und die Psychologie mit Problemen verbunden ist.

Ob diese allerdings so groß sind, daß die Behauptung gerechtfertigt ist, die Forderung nach informierter Einwilligung reduziere die Psychologie und die Erziehungswissenschaften auf die Untersuchung des moralisch Unverfänglichen und damit auf eine Wissenschaft des „netten Menschen“, erscheint fraglich.

Eine informierte Einwilligung ist so lange nicht erforderlich, als die Untersuchung nicht mit einer personenbezogenen Datenverarbeitung verbunden ist, sondern z. B. in faktisch-anonymer Form durchgeführt wird.

Nach dem rheinland-pfälzischen Datenschutzgesetz – das wie einige andere Datenschutzgesetze ein Wissenschaftsprivileg kennt – muß zudem selbst bei personenbezogener Datenverarbeitung keine informierte Einwilligung eingeholt werden, wenn die Untersuchung bzw. die Datenverarbeitung keine schutzwürdigen Belange der Betroffenen tangiert.

Schließlich muß bedacht werden, daß aus dem durch Artikel 2 Abs. 2 GG geschützten Persönlichkeitsrecht der Probanden nicht nur das Recht auf ausreichende Information folgt, sondern – jedenfalls in bestimmtem Umfange – auch das Recht, auf diese Information im Einzelfalle zu verzichten. Allerdings wird man aus verschiedenen Gründen strenge Anforderungen an die Rechtsverbindlichkeit eines solchen Verzichts stellen müssen.

Grundrechte sind nicht nur Individualrechte, sondern schützen in der Regel auch die Allgemeinheit. Aus ihrer Multifunktionalität folgt daher zumindest dann eine eingeschränkte Disponibilität, wenn dem Verzicht des einzelnen öffentliche Belange entgegenstehen.



Zu diesen öffentlichen Belangen gehört auch ein wirksamer Datenschutz. Er wäre dann nicht mehr gewährleistet, wenn das gesetzlich vorgesehene Einwilligungserfordernis durch umfassende Verzichtserklärung beliebig unterlaufen werden könnte.

Von einem Mindestmaß an Information kann daher auch bei einem solchen Verzicht nicht abgesehen werden. Er dürfte jedoch als rechtswirksam angesehen werden können, wenn er

1. in schriftlicher Form erteilt wird,
2. auf einzelne bestimmte Informationskriterien beschränkt bleibt und
3. vor dem Hintergrund des Artikel 5 GG sachlich geboten ist.

Hinsichtlich der Forschungsprojekte, bei denen eine informierte Einwilligung den Betroffenen möglicherweise psychisch oder physisch gefährden würde, sollte auch auf der Grundlage der geltenden Datenschutzgesetze dem Vorschlag der Generalversammlung der European Science Foundation gefolgt und auf eine informierte Einwilligung verzichtet werden. Allerdings muß folgende Einschränkung gemacht werden:

Der BHG hat in seinen Entscheidungen zum Arztrecht wiederholt betont, daß nicht jede psychische oder physische Gefährdung, die mit einer ärztlichen Aufklärung möglicherweise verbunden ist, den Verzicht auf die Information rechtfertigt. Erforderlich ist zumindest die Gefahr einer nicht nur vorübergehenden seelischen Beeinträchtigung oder einer mehr als nur unerheblichen Gesundheitsschädigung. Unter diesen Voraussetzungen besteht für den Arzt keine Verpflichtung zur umfassenden Aufklärung.

Für einen Forscher, der sich der Datenverarbeitung bedient, dürfte nichts anderes gelten. Ein Gesetz, das dies gleichwohl von ihm verlangt, dürfte kaum mit Artikel 1 und 2 GG zu vereinbaren sein.

*Anschrift des Autors:*

Reg. Rat Edgar Wagner, Datenschutzkommission Rheinland-Pfalz, Deutschhausplatz 12,  
6500 Mainz

*Das Problem der informierten Einwilligung für Forschung und Datenschutz*

Es ist heute anerkannt, daß zur Forschung am Menschen regelmäßig die Einwilligung nach Aufklärung des Probanden einzuholen ist. Diese sog. informierte Einwilligung hat sich im Arztrecht in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts entwickelt. BISMARCK berichtet im zweiten Band der Gedanken und Erinnerungen darüber, daß im Jahre 1887 die Ärzte dem Thronfolger, dem nachmaligen Kaiser Friedrich III., ohne Zustimmung den Kehlkopf exstirpieren wollten. Auf Bismarcks Intervention verbot der Kaiser den Eingriff ohne Zustimmung des Patienten. Um die gleiche Zeit hat das Reichsgericht, zuerst in Entscheidungen in Strafsachen, später auch in Zivilsachen betont, daß die Einwilligung des Patienten bzw. seines gesetzlichen Vertreters Voraussetzung auch einer medizinisch dringend indizierten Behandlung sei. Fehle es an der Einwilligung, so sei der Eingriff als Körperverletzung anzusehen. Die Einwilligung als formaler Akt ist selber inhaltlos, solange nicht bekannt ist, worin eingewilligt wird. Um diese Bekanntheit gewiß zu machen, wurde die Aufklärung zur Notwendigkeit. Die Einwilligung wird heute nur als wirksam angesehen, wenn sie einer Aufklärung über Wesen, Bedeutung und Tragweite des Eingriffs nachfolgt.

In der englischen Rechtsterminologie spricht man insoweit von informed consent. Auch hier ist der consent nur wirksam, wenn ihm die notwendige Information vorhergegangen ist. Im letzten Jahr ist dieser Einrichtung der sog. informed refusal an die Seite gestellt worden. Nach einem Urteil des Obersten Gerichts von Kalifornien hat der Arzt den Patienten über das Risiko der Ablehnung einer medizinischen Maßnahme unzweideutig zu unterrichten. Begnügt sich der Arzt mit der Ablehnung, ohne diese Warnung vorzunehmen, so macht er sich gleichfalls haftbar.

Die Notwendigkeit der Einwilligung nach Aufklärung ist dann für medizinische Forschungsvorhaben anerkannt worden. Dabei spielt es keine Rolle, ob es sich um Heilversuche oder um wissenschaftliche Forschung handelt. Es ist in internationalen Dokumenten anerkannt und in der deutschen Rechtsprechung bestätigt, daß der Patient oder Proband über die Risiken des Versuchs und die Neuheit des Vorgehens zu informieren und ausdrücklich um die Zustimmung zu fragen ist. Die §§ 40f. des AMG von 1976 haben diesen Grundsatz für die klinische Prüfung von Arzneimitteln gesetzlich bestätigt. Danach ist erforderlich, daß der Patient oder Proband über Wesen, Bedeutung und Tragweite der klinischen Prüfung aufgeklärt wird und seine Zustimmung gegeben hat. Insbesondere muß dem Probanden oder Patienten mitgeteilt werden, daß er sich in einem Versuch befindet.

Die Voraussetzung der informierten Einwilligung gilt nicht in dem Bereich, in dem die Forschung den Patienten oder Probanden fast nicht tangiert. Wir sprechen hier von Sozialadäquanz in der Erscheinungsform der Unerheblichkeit. Es gilt auch der Satz „minima non curat praetor“. Freilich wird nur ein geringer Prozentsatz der Forschung frei von der aufgeklärten Einwilligung durch die Sozialadäquanz gerechtfertigt. Im medizinischen Bereich ist es etwa das Wiegen oder die Entnahme geringfügig höherer Körperflüs-

sigkeiten, als medizinisch indiziert. Im Bereich der psychologischen Forschung wird die Beobachtung von Personen, die mehr als nur oberflächlich in ihr Persönlichkeitsrecht einwirkt, nur durch aufgeklärte Einwilligung gerechtfertigt. Insofern ist auch das Grundrecht der Forschungsfreiheit nicht so stark, als daß es den Persönlichkeitsschutz überwinden könnte. Der gleichfalls vom Grundgesetz garantierte Schutz der Persönlichkeit beinhaltet auch die Befugnis, von der Forschung in Ruhe gelassen zu werden. Es ist deshalb notwendig, daß über alle wesentlichen psychologischen Forschungsvorhaben, welche die Tiefe des Persönlichkeitsrechts erreichen, aufgeklärt wird und die Einwilligung des Probanden eingeholt wird. Oberflächliche Berührungen der Persönlichkeit, etwa nebensächliche Beobachtungen oder das Sammeln von Noten bzw. Intelligenzquotienten, die ohnehin erhoben werden, fallen insoweit wohl in die Kategorie der Unerheblichkeit.

Nach den Datenschutzgesetzen der Länder und dem Bundesdatenschutzgesetz ist die Sammlung, Speicherung und Verwendung gespeicherter Daten rechtlich eingeschränkt. Allerdings kann gemäß § 3 BDSG der Betroffene seine Zustimmung zu der Speicherung und Verwendung der Daten geben. Dies hat in einer besonderen Form zu geschehen. Auch hier bedeutet Zustimmung zunächst nur den formalen Akt. Man wird die Zustimmung des Betroffenen nach § 3 BDSG nur dann als wirksam und weit genug abgegeben ansehen können, wenn er vorher über die Verwendung der Daten aufgeklärt worden ist. Die informierte Einwilligung des Betroffenen spielt also auch im Datenschutz eine erhebliche Rolle.

Sofern wissenschaftliche Forschung und Datenverarbeitung verbunden werden, ist die informierte Einwilligung doppelt erforderlich: Einmal als Zustimmung zum Versuch und sodann als Zustimmung zur Datenverarbeitung. Beide Formen der Einwilligung nach Aufklärung sind jedoch grundsätzlich verschieden und voneinander zu trennen. Die Aufklärung vor der ärztlichen Behandlung oder wissenschaftlichen Forschung ist grundsätzlich eine Gefahraufklärung: Der Patient oder Proband ist über das Wesen der Behandlung und seine Risiken aufzuklären. Soweit es in dem Zusammenhang darauf ankommt, ist ihm auch die Diagnose und der Fortgang der Krankheit in behandelter und unbehandelter Form mitzuteilen. Das Hauptgewicht liegt aber eindeutig auf der Mitteilung des Risikos der vorgesehenen Behandlung oder Forschung. Der Patient soll das Für und Wider abwägen und sich dann frei entscheiden können. Ganz anders steht es im Bereich der informierten Einwilligung gegenüber der Datenverarbeitung. Die Zustimmung des in seinem Recht auf Datenschutz Betroffenen gemäß § 3 BDSG setzt nur die Mitteilung voraus, daß die Daten des Betroffenen für einen bestimmten Zweck verwendet werden. Eine besondere Gefahr, die ein Abwägen voraussetzte, ist im Regelfalle nicht mitzuteilen. Darin zeigt sich der grundsätzlich erhebliche Unterschied zwischen der Aufklärung und Einwilligung im Bereich der Krankenbehandlung und der wissenschaftlichen Forschung einerseits sowie im Bereich der Datenverarbeitung andererseits.

Im Rahmen der juristischen Prüfung, ob die Zustimmung nach Aufklärung gegeben worden oder zu erwarten ist, ist also ein grundsätzlicher Unterschied zwischen der Zulässigkeit der Behandlungs- oder Forschungsmaßnahme und dem Datenschutz zu machen. Das gebietet die heute allseits anerkannte Lehre vom Schutzbereich der Norm. Die rechtlichen Normen gegen Verletzung durch eine unerlaubte Heilmaßnahme oder eine nicht genehmigte Forschung sind durchaus zu unterscheiden von der Verletzung des Rechts auf Datenschutz. Wenn also zwar die Zustimmung nach Aufklärung zur Behandlungs- oder Forschungsmaßnahme gegeben worden ist, wohl aber die Zustimmung oder

genügende Aufklärung hinsichtlich des Datenschutzes fehlt, so darf die rechtliche Kontrolle nur den zweiten Aspekt umfassen. Gerichtliche Überprüfung oder ministerielle Genehmigung haben sich also jeweils auf den besonderen Aspekt zu beschränken. Insbesondere darf ein Ministerium bei der Überprüfung der Zulässigkeit nach dem Bundesdatenschutzgesetz nicht auch die rechtlichen Voraussetzungen der Einwilligung nach Aufklärung für das Forschungsvorhaben selbst überprüfen. Das wäre Übermaß und würde dem Grundsatz vom Schutzbereich der Norm widersprechen.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Erwin Deutsch, M.C.L., Forschungsstelle für Arzt- und Arzneimittelrecht der Universität Göttingen, Goßlerstr. 19, 3400 Göttingen



## Zuständig sein und überflüssig werden

### *Zur Problematik professionellen Handelns in den „helfenden Berufen“*

#### *Einleitung*

Das im Rahmen des 8. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft veranstaltete Symposion „Professionalisierung in pädagogischen Berufen – Entwicklungen, Chancen, Gefahren“ knüpfte an eine in verschiedenen Nachbardisziplinen (bes. in der Berufssoziologie, Medizinsoziologie, Psychologie) schon länger geführte Diskussion an. Die von daher vorgegebene Interdisziplinarität der Veranstaltung schloß von vornherein eine perspektivische Begrenzung auf die Berufsproblematik des Lehrers als der Komplexität des Professionalisierungsproblems unangemessen aus. Hingegen war der Akzent auf die Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Professionalisierung im pädagogischen, psychosozialen und medizinischen Bereich zu legen.

Das auf zwei Nachmittage angesetzte Symposion sollte freilich mit dem Akzent auf der Professionalisierung *pädagogischen* Handelns beginnen. Der erste Tag stand unter dem Leitthema „Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik professioneller Orientierung“ und wurde mit einem *geschichtlichen Problemaufriß* eröffnet; einer prinzipiellen Erörterung der *Professionalisierbarkeit* pädagogischen (OEVERMANN) bzw. sozialpädagogischen Handelns (DEWE) folgte schließlich die Präsentation von *Professionalisierungskonzepten* für den Lehrerberuf aus der Sicht unterschiedlicher Positionen (BECKMANN, OEVERMANN, SCHORR).

Der zweite Teil des Symposions war Beiträgen aus anderen mit dem Professionalisierungsproblem befaßten Disziplinen vorbehalten und stand unter dem Motto „Professionalisierung – ein Strukturproblem aller sozialen Dienstleistungsberufe“. Hier richtete sich die Kritik des Sozialpsychologen HEINER KEUPP (München) gegen den „Professionalisierungsboom im psychosozialen Bereich“ und dessen „widersprüchliche Deutungsmuster“, zeigte der Soziologe BERNHARD BADURA (Oldenburg) „Spannungen und Widersprüche im Bereich der medizinischen Profession“ auf, umriß der Therapeut WOLFGANG SCHMIDBAUER (München) das Spannungsfeld von „Helfersyndrom und Professionalisierung“ und stellte der Sozialpädagoge HELGE PETERS (Oldenburg) „Entprofessionalisierung als Alternative für die Sozialarbeit“ in Frage.

Der folgende Bericht (Teil I von GASSEN, Teil II von SCHWANDER) ist von uns nicht als protokollartige Wiedergabe abgefaßt, sondern versucht für den ersten Teil des Symposions, die sehr unterschiedlichen Konzeptionen unter bestimmten Fragestellungen zu strukturieren. Dabei werden (1.) der gegenwärtige Stand der Professionalisierung des Lehrerberufs im Lichte der Konzeptionen von SCHORR, BECKMANN und OEVERMANN bilanziert, sodann (2.) die drei Positionen in ihrem Selbstverständnis skizziert sowie ihre zentralen Thesen und Begriffe expliziert und schließlich (3.) vergleichend auf Übereinstimmungen oder Unterschiede hinsichtlich zentraler Problemaspekte analysiert und konzeptionell kritisiert.

Das kommentierend-interpretative Verfahren wird auch im zweiten Teil mit der Absicht beibehalten, trotz aller inhaltlicher und begrifflicher Disparitäten der verschiedenen Konzeptionen Hinweise zur Beantwortung der Frage zu gewinnen, ob sich am besonderen Beispiel des psychosozialen Berufsfeldes so etwas wie ein *allgemeines Strukturproblem* aller sozialen Dienstleistungsberufe ermitteln läßt.

## *I. Professionalisierung in pädagogischen Berufen*

### 1. Der gegenwärtige Stand der Professionalisierung des Lehrerberufs: drei Experten ziehen Bilanz

1.1 Nach SCHORRS Analyse hat die Erziehungswissenschaft bislang nur ein zwiespältiges Verhältnis zu den in verschiedenen pädagogischen Berufen nachweisbaren Professionalisierungstendenzen: Unter berufspolitischem Aspekt unterstützt sie solche Tendenzen, weil sie gegenüber der Öffentlichkeit eine Steigerung der Ausbildungsanforderungen (und damit des Berufsprestiges) legitimieren, unter berufsethischem Aspekt hingegen betont sie den persönlichen Einsatz in der erzieherischen Tätigkeit, der vermeintlich mit professionellen Standards nur schwer vereinbar sei.

Da die Probleme professioneller Erzieherarbeit in besonderem Maße von situations- und personspezifischen Bedingungen abhingen, sei eine Professionalisierung pädagogischen Handelns *nur sehr begrenzt möglich*. Das pädagogische Handlungsmodell unterscheide sich grundlegend von dem relativ einheitlichen Konzept klassischer Professionen. Angesichts der Eigentümlichkeit der Problemkonstitution im Erziehungsbereich sei noch nicht zu erkennen, wie sich der ja auch mit der Lehrerausbildung angestrebte Kompetenzanspruch (Fachautorität), berufliche Selbstkontrolle und die Situationskasuistik aufeinander beziehen ließen, „wenn der Lehrer nicht nur nach intersubjektiv gültigen (z. B. wissenschaftlichen) Einschätzungen verfährt, sondern immer auch nach persönlichen, nur für den einzelnen Lehrer geltenden Situationseinschätzungen“.

Die Forderung nach mehr Wissenschaft für die Lehrerausbildung helfe da nicht weiter. Die Lehrerausbildung betreibe vielmehr Wissenschaft in einer Form und Zusammensetzung, die als Theorie nach ihrer – über die Hochschulabsolventen sich vollziehenden – Rückführung in die Erziehungspraxis merkwürdig hilflos wirke, weil sie gegenüber den praxisimmanenten Theorien spröde bleibe und den jungen Lehrern lediglich die Erfahrung der Unverträglichkeit beider Theoriearten vermittele. Wegen ihrer Unfähigkeit zur Vermittlung wissenschaftlicher und praxisimmanenter Theorie sei die herkömmliche Lehrerbildung nicht in der Lage, die Professionalisierung pädagogischer Berufspraxis zu fördern, sondern trage im Gegenteil indirekt zur Anpassung ihrer Absolventen an den Status quo und zur Beschränkung auf verbandspolitische Agitation bei. Im Ansatz vorhandene Professionalisierungstendenzen seien in Anbetracht *ungelöster struktureller Probleme* in eine Art „Stillhalteabkommen“ zwischen Lehrerschaft und Schulbürokratie eingebunden.

Es sei das Manko der bisherigen Lehrerbildung – so SCHORRS Hauptthese –, daß sie nicht hinreichend reflektiert habe, in welch hohem Maße professionalisierte pädagogische Arbeit ihre *Basis in der (Schul-)Organisation* habe. Vielmehr schiebe die pädagogische Theorie die ungelösten Strukturprobleme professionalisierten pädagogischen Handelns vor sich her und sei deshalb nicht in der Lage, zu Fortschritten bei der Professionalisierung des Lehrerberufs beizutragen.

1.2 BECKMANN unterscheidet in Anknüpfung an die Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik „Einzelwissen“ (Ergebnisse empirischer Forschung, Erfahrung und Umgang) und „pädagogische Bildung“ (personale Einstellung, Erkenntnis des Zusammenhangs, geschichtliches Standortbewußtsein). Beides könne die Erziehungswissenschaft über die Lehrerausbildung weitergeben. Im Blick auf die „pädagogische Bildung“ schränkt

er freilich ein, daß die Professionalisierung des Lehrers „immer nur eine partielle“ sein könne. Nach Meinung des Referenten gibt es kein einheitliches Lehrerbild der Erziehungswissenschaft, weil deren unterschiedliche wissenschaftsmethodische Ansätze durchaus verschiedene Vorstellungen vom Lehrerberuf entwickeln. Auch in der pädagogischen Praxis läßt sich nicht von einem einheitlichen Verständnis der Berufsaufgaben des Lehrers sprechen. Vielmehr werden diese einerseits von den jeweiligen Erfordernissen des Handlungsfeldes her unterschiedlich akzentuiert, andererseits von den verschiedenen wissenschaftsmethodischen Richtungen in der Pädagogik unterschiedlich beurteilt. Generell läßt sich nach BECKMANN aber feststellen, daß der Professionalisierungsprozeß im Lehrerberuf weiter fortgeschritten ist als in dem des Erwachsenenbildners oder des Sozialpädagogen, wobei eine Differenzierung des Entwicklungsstandes der Professionalisierung nach Schularten und -stufen notwendig sei.

Die fortschreitende Professionalisierung in allen Lehrerberufen habe drei gravierende *Fehlentwicklungen* mit sich gebracht: 1. die Verabsolutierung der Fachwissenschaften unter dem Postulat der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung mit dem Ergebnis ihrer „Philologisierung“; 2. die Hypostasierung der Lehrerposition, häufig aufgrund politischer oder anthropologischer Überakzentuierungen; 3. die Technokratisierung bzw. Funktionalisierung des Lehrerberufs (Richtlinienfunktionär, Lernzielfetischist, Leistungsnotar).

Gegenüber solchen Fehlentwicklungen weist der Referent auf die Notwendigkeit einer *Differenzierung der Berufsaufgaben* des Lehrers hin. BECKMANNS These ist: Erst in Kenntnis der Unterschiedlichkeit der Berufsaufgaben und der dafür erforderlichen Qualifikationen ließen sich genauere Angaben über Ausmaß und Intensität der Professionalisierung im Lehrerberuf machen. Professionalisierung setzte also *Orientierung an den spezifischen Berufsaufgaben des Lehrers* voraus. Dabei zeige sich sofort, daß die Universitäten das Problem der Vermittlung „pädagogischer Bildung“ als zentraler Komponente des Lehrerhandelns nicht gelöst hätten. Die Pädagogischen Hochschulen hätten dazu seit langem wirksamere Konzepte entwickelt. Deshalb sei die Integration in die Universitäten hinsichtlich der Professionalisierung des Lehrerberufs eher als ein Rückschritt zu werten, denn sie fördere die einseitige Orientierung an Fachwissen, was zur Folge habe, daß der so ausgebildete Lehrer unvorbereitet den Problemen des Klassenunterrichts ausgesetzt und damit geradezu ein konflikterzeugendes Lehrerverhalten vorprogrammiert werde.

1.3 Wie SCHORR und BECKMANN kritisiert auch OEVERMANN an den neueren Reformbestrebungen im pädagogischen Bereich eine eigentümliche „Reduktion auf die Technologie von Unterrichtshandeln“. Solch reduktionistisches Verständnis pädagogischer Praxis gehe einher mit einer *Krise des Lehrerberufs*, die sich nach dem Abflauen der Reformeuphorie der späten 60er und frühen 70er Jahre eingestellt habe und sich u. a. in Phänomenen wie „Lehrerangst“ und „Praxischock“ äußere. Der Lehrerberuf befinde sich zur Zeit unter massivem Druck sich kreuzender sozialer Einflüsse und Reformansprüche. Die berufliche Sozialisation (bes. die Rituale der zweiten Ausbildungsphase), drohende Arbeitslosigkeit und Berufsverbotspraxis verstärkten den gesellschaftlichen Erwartungsdruck durch weitere Zwänge und verdichteten sich zu einem Komplex, der partiell durchaus „zu paranoiden Angstreaktionen Anlaß geben“ könnte. Fremdkritik, Fremdkontrolle und Fremdbestimmtheit des Lehrerberufs stehen nach dem Urteil des Referenten in eklatantem Gegensatz zum Autonomieanspruch klassischer Professionen und tragen nachhaltig zur *Verunsicherung der Lehrerschaft* bei. Diese Verunsicherung sei auch in den rasch



aufeinander folgenden „Wendungen“ der Erziehungswissenschaft hin zu unterschiedlichen Theoriekonzepten der Sozialwissenschaft erkennbar. Für ihre Situation seien freilich die Pädagogen zu einem großen Teil selbst verantwortlich, weil sie – so die zentrale These OEVERMANNs – bisher versäumt hätten, jenen *professionellen Habitus* zu entwickeln, der den klassischen Professionen auch angesichts enormer Umweltveränderungen und gesellschaftlicher Kritik eine unterschütterliche Basis beruflichen Selbstvertrauens sichere.

*Pädagogisches Handeln* sei zwar strukturell professionalisierbar, aber historisch nirgendwo professionalisiert; prinzipielle Professionalisierbarkeit sei also bisher faktisch nicht eingelöst worden. Dies zeige sich mit besonderer Deutlichkeit, wenn man nicht – wie die amerikanische Professionsforschung durchweg – bei der Institutionenbeschreibung stehenbleibe, sondern zu einer *Strukturanalyse* professionalisierten pädagogischen Handelns vorzudringen suche.

Aufgrund der *verhinderten Professionalisierung* des Lehrerberufs werde das, was Professionalisierung normalerweise leiste, im Lehrerberuf bestenfalls durch private Lösungen geleistet, die aber den einzelnen Lehrer permanent überforderten. Die verhinderte Professionalisierung habe zur Konsequenz, daß gerade die durch ihre Ausbildung besonders motivierten und engagierten Lehrer die ungelöste Professionalisierungsproblematik in einem privaten heroischen „Einkämpfertum“ im Unterricht zu lösen versuchten und sich damit einem nicht zu bewältigenden moralischen Selbstanspruch aussetzten, der auf die Dauer selbstzerstörerisch wirken müsse. Eine andere Möglichkeit der privaten Lösung bestünde darin, das Professionalisierungsproblem zu verdrängen und solche Verdrängung durch berufsspezifische Abwehrideologien zu rationalisieren.

## 2. Professionalisierung – Positionen und Begriffe

### 2.1 BECKMANNs ‚realistisch‘ reformulierte geisteswissenschaftliche Position

Zur Bestimmung dessen, was *Professionalisierung* im Lehrerberuf als einem pädagogischen Beruf bedeuten könne, sind nach BECKMANNs Auffassung vorgängig dessen zentrale Aufgaben – Bildung, Erziehung, Unterricht – begrifflich zu klären und in einen kritischen Bezug zu den Ergebnissen der Professionsforschung zu setzen. Dabei gelangt der Referent zu folgendem *Professionsbegriff*: Der Lehrer ist „*Fachmann für Erziehung und Unterricht und Träger eines geistigen Amtes*“. Als *Merkmale* der Professionalisierung des Lehrerberufs werden genannt: a) die Entwicklung zu einer selbständigen Berufsgruppe mit b) wissenschaftlicher Ausbildung, c) sachlicher Entscheidungsfreiheit im Berufsbereich („pädagogischer Autonomie“), ausgeprägter Berufsethik („pädagogischer Verantwortung“) und d) wissenschaftlich fundierter Berufslehre.

Alle Berufsaufgaben des Lehrers basierten auf dessen Fähigkeit zur *Herstellung einer personalen Beziehung* zu seinen Schülern, in der sie als Individuen anerkannt werden. Auf dieser Basis unterscheidet BECKMANN als *zentrale Berufsaufgaben*: Erziehen, Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Fortbildung. Angesichts solcher Berufsaufgaben betont er die Notwendigkeit entsprechender *Qualifikationen*, ohne deren Beherrschung kein Lehrer Unterricht erteilen dürfe.

Dabei gelangt er zu einem differenzierten, unterrichtsbezogenen und fächerübergreifenden Qualifikationsprofil, das selbst Ergebnis der neueren Entwicklung des Lehrerberufs,

der gestiegenen Anforderungen an Schule und Unterricht, des Erkenntnisfortschritts der Berufswissenschaften und der unterrichtsrelevanten Fachwissenschaften sei<sup>1</sup>.

Aus der Darstellung der zentralen Berufsaufgaben und der entsprechenden Qualifikationen folgert BECKMANN im Hinblick auf *Professionalisierbarkeit*: Am leichtesten sei noch das Einzelwissen, insbesondere für die unterrichtlichen Aufgaben, ungleich schwerer hingegen die berufsbezogene pädagogische Bildung („pädagogischer Takt“) zu vermitteln. Seit HERBART sei das Problem ungeklärt, wie solches Verhalten durch Wissenschaft erworben werden könne. Der „Verwissenschaftlichung“ des Lehrerberufs seien hier deutliche Grenzen gesetzt. Sie habe ihr Eigenrecht, wo sie sich vorrangig auf seine Ausbildung beziehe, in der einerseits Fachwissenschaften und Berufswissenschaften unentbehrlich und andererseits die Grenzen der Wissenschaft zu reflektieren seien. Das Bewußtsein der Grenzen fachwissenschaftlicher Studien angesichts der Aufgaben pädagogischer Praxis sei um so notwendiger, als Lehrerausbildung eben nicht nur fachwissenschaftliches Studium, sondern Vorbildung für einen Beruf sei, der zu einem großen Teil nicht durch fachbezogene Aspekte, sondern durch Unterricht, Erziehung, durch didaktische, methodische, entwicklungs- und lernpsychologische, politische, gesellschafts- und bildungstheoretische Probleme bestimmt werde, durch Probleme also, die rein fachwissenschaftlich gar nicht lösbar, sondern dem Lehrer in seinem aktuellen unterrichtlichen Handeln immer neu zur Lösung aufgegeben seien. In diesem Zusammenhang stelle sich auch das Problem der organisatorischen Umsetzung wissenschaftlicher Studien in pädagogisch reflektiertes Handeln.

Nach Meinung des Referenten bleibt es die generelle Aufgabe der Lehrerbildung, in einem allgemeinen Sinne die Bildung ihrer Absolventen zu fördern (Problem: ungeklärtes Verhältnis von Wissenschaft und Bildung) und ihre spezielle Aufgabe (neben der Vermittlung pädagogischen Einzelwissens), die „pädagogische Bildung“ im Sinne eines gemeinsamen übergreifenden Berufsverständnisses zu stiften.

## 2.2. SCHORRS professionssoziologisch reflektierte systemtheoretische Position

Im Anschluß an das Professionskonzept von EVERETT C. HUGHES sieht SCHORR die Eigenart professioneller Arbeit (bei aller Unterschiedlichkeit im Detail zwischen den

---

1 Die wichtigsten Elemente dieses Qualifikationsprofils sind:

- Klärung der anthropologischen und soziokulturellen Bedingungskomplexe von Schule und Unterricht
- Klärung der Aufgaben der Schule (Geistes- und Sozialgeschichte der Schule, Kenntnis des Schulsystems und des Schulrechts)
- Erziehen (Zielproblematik aus pädagogischer Sicht, Grundprobleme der Erziehung, Erziehungsmittel, Erziehungsschwierigkeiten)
- Unterrichten (Sachkompetenz in Inhalten und Methoden des Unterrichts und die Fähigkeit, zwischen der Struktur der Fachwissenschaft und der Struktur des entsprechenden Schulfachs im Blick auf die unterrichtliche Präsentation des Gegenstandes unterscheiden zu können)
- Beurteilen (Reflexion über Einstellungen und Vorurteile des Lehrers gegenüber dem Schüler, über die Aufgaben der Schule, über Möglichkeiten und Grenzen von Beurteilung und Notengebung; Erkenntnis von Entwicklungs- und Leistungsbarrieren)
- Beraten (Schullaufbahnberatung: Kenntnis des Schul- und Unterrichtssystems; Einzelhilfe: fachliche Offenheit, Literaturkenntnisse, Kenntnis von außerschulischen Beratungsinstitutionen)
- Fortbildung (Fähigkeit, sich selbst durch Fachliteratur, -tagungen und -kurse fortzubilden, Kenntnis der anbietenden Organisationen und Wissensspeicher).

verschiedenen Professionen) vor allem durch folgende „übergreifende“ *Merkmale* gekennzeichnet: Arbeit an Personen („people processing“), Orientierung an einem gesellschaftlich wichtigen Problem mit hohem Risikogehalt (schwer kontrollierbare Fehlerquote), Anspruch auf eine Sonderausbildung (mit der Implikation, daß die berufliche Tätigkeit ohne diese Sonderausbildung nicht kompetent ausgeübt werden kann).

Von diesem „Mindestkonzept“ professionellen Handelns ausgehend, versucht der Referent, nicht nur die besonderen Schwierigkeiten mit der Professionalisierung im Erziehungsbereich zu analysieren, sondern auch die „strukturell ungelösten Probleme“ der Professionalisierung des Erziehungsberufs zu bestimmen. Dabei entwickelt er im Horizont der funktionalistischen Systemtheorie LUHMANNs als zentrale *These*: „Professionalisierung kommt im Erziehungssystem ohne Organisationsbasis nicht in Gang, weil die *Konstitution professioneller Arbeit (im Bereich des ausdifferenzierten Erziehungswesens) von Organisation abhängt*.“ Durch diese Abhängigkeit sei die *Ambivalenz* des Verhältnisses professioneller Arbeit zur Organisation begründet: Einerseits schafft die Organisation allererst die Wirkungsmöglichkeiten für professionelle Tätigkeit, andererseits schränkt die Organisation die notwendigen Mittel für erfolgreiches professionelles Handeln ein (z.B. durch Reglementierung des Verhaltens ihrer Mitglieder, also der Lehrer und Schüler; durch Zeitbegrenzungen, Raumfixierungen, überfüllte Klassen, Mammutschulen). Da also die Konstitution professioneller Arbeit im Erziehungssystem von Organisation abhängt, vollzieht sich die Professionalisierung der Erziehungstätigkeit historisch gesehen über den Lehrerberuf, und zwar um so mehr, als dieser nach und nach pädagogisiert wird.

Nach SCHORR hat sich die Professionalisierung im Erziehungsbereich historisch in drei Etappen vollzogen, und zwar

- (1) als Orientierung am Modell der Privaterziehung (ROUSSEAU's „natürliche“ („negative“) Erziehung, PESTALOZZI's „Wohnstuben-Erziehung“), die professionshemmend wirkte;
- (2) als Orientierung an der funktionalen Differenz (Schul-)Organisation/(pädagogische) Profession und
- (3) als Orientierung an der funktionalen Differenz wissenschaftliche Ausbildung des Lehrers (Generalisierung)/personale Praxis, die professionsfördernd wirkten.

Professionalisierung kommt aufgrund dieser Entwicklung, gerade wenn man die neue Verteilung der Erziehungsaufgabe auf Familie und Schule berücksichtigt, nur für den Schulbereich in Frage, d. h. sie wird *organisationsabhängig*. Aus diesem Grunde verbindet sie sich nicht so sehr mit konzeptionellen, als mehr mit (professions)politischen Vorstellungen. In der zweiten Phase findet mithin eine *Orientierung an der funktionalen Differenz Organisation/Profession* statt.

Über die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und über die Bereitstellung von Lehrer- und Schülerkarrieren (entsprechend der Differenzierung nach Schultypen und als Folge von Wachstum und Selektionszwang) mit unterschiedlichen Erfolgchancen und hoher Selektivität erzeugt die Organisation akuten *Problemdruck*. Im Prozeß der Organisationsbildung entsteht aber ebenso der Zwang zur *Lösung* der erzeugten Probleme, denn der Organisationszweck (Erziehung und Enkulturation von Kindern und Jugendlichen) kann wiederum nur in organisationsfähigen Formen geplant werden: „Die ausdifferenzierte Erziehung kommt deshalb erst auf der Basis von Unterricht richtig in Gang.“

Mit der Organisation des Erziehungswesens ändert sich auch die Gestalt des Lehrerberufs. Der Lehrer wird *Mitglied einer Organisation*, die nun darauf angewiesen ist, mit den

Personen, die sie als Lehrer einstellt, „ein vorgefertigtes und internalisiertes, professionelles Ethos zu beziehen, weil anders ihre Probleme in Abhängigkeit von ihren Umweltbezügen nicht bzw. nur unzulänglich bearbeitet werden können“<sup>2</sup>.

Lange Zeit jedoch blieb seine Berufswissenschaft, die Pädagogik, zu sehr darauf fixiert, sich der wissenschaftlichen Dignität und Unabhängigkeit ihres Gegenstandes zu versichern, als daß sie schon in der Lage gewesen wäre, ein Konzept professioneller Arbeit zu produzieren. Daher gelangt SCHORR zu der Folgerung, heute käme es darauf an, die pädagogische Reflexion aus dieser Fixierung zu lösen und „Vergleichsmöglichkeiten einzubauen“. Die pädagogische Reflexion gelange auf diese Weise zu Unterscheidungen, die sie dann zur Bestimmung professioneller Arbeit heranziehen könne. Auf der Suche nach einer solchen „Vergleichsmöglichkeit“ stellt sich der Referent in Anbindung an die neuere Professionsforschung die Aufgabe, dem „Zusammenhang von Professionalisierung und Bezugsproblem der Erziehung strukturierende Einsichten abzugewinnen“. Eine solche strukturelle Einsicht ist, daß sich die Professionalisierung im Erziehungswesen in ihrer dritten Phase an der funktionalen *Differenz wissenschaftliche Ausbildung der Lehrer (generalisierende Perspektive)/personale Praxis (individualisierende Perspektive)* orientiert.

Aus der Zusammenführung von Professionstheorie und pädagogischer Theorie gelangt SCHORR zu der Auffassung, für pädagogisches Handeln sei es spezifisch, daß nicht die (Schul-)Organisation als solche, sondern „das Interaktionssystem ‚Unterricht‘“ die Problemerzeugungsfunktion einnimmt, die in anderen Handlungsbereichen (wie dem juristischen oder medizinischen) zur Professionsbildung geführt habe.

Dem Interaktionssystem „Unterricht“ mißt er zur Bestimmung professioneller Erzieherarbeit besondere Bedeutung zu. Dabei geht er von der Feststellung aus, Erzieherarbeit habe es zwar wie alle professionellen Berufe mit der Arbeit an Personen zu tun, jedoch kämen die Personen dem Lehrer nicht als „Fälle“ entgegen, die nach Hilfe und Problemlösung verlangten. Der Lehrer habe es insofern eher mit Problemlösungen zu tun, die ihre Probleme erst noch suchen müßten.

Hinzu kommt – wie SCHORR betont –, daß der Lehrer nicht nur als Beobachter, sondern immer auch als *Betroffener* im Interaktionssystem handelt. Von ihm werden einerseits persönlicher Einsatz, pädagogische Verantwortung und größtmögliche *Berücksichtigung der Subjektivität* des einzelnen Schülers verlangt, andererseits aber auch *Gleichbehandlung* aller (Organisationsmaxime) und *Erziehung nach wissenschaftlichen Erkenntnissen* (Anwendung intersubjektiv gültigen Regelwissens). Diese beiden Intentionen geraten in einen spannungsvollen Gegensatz zueinander, weil der Lehrer in das Interaktionssystem ‚Unterricht‘ als Person im Sinne einer Wirkkraft („operative ressource“) involviert ist. Die Probleme professioneller Erzieherarbeit sind damit nicht nur „in hohem Maße situationsabhängig“, sie sind auch von Bedingungen abhängig, an denen der Lehrer „als Person beteiligt“ ist. Hier schließt der Referent die Frage nach der Legitimität *persönlicher*

---

2 Frühzeitig fordern die Lehrer Wissenschaft, um Autonomie für die Berufspraxis zu gewinnen und gegenüber bürokratischer Reglementierung verteidigen zu können. So entsteht Berufsreflexion und normativ orientierte Berufswissenschaft (berufliches Ethos). Die mit solchem Ethos gegebene Universalisierung von Einstellungen kann die professionelle Orientierung an Maßstäben richtigen Handelns (z. B. Antizipation von Mündigkeit im Umgang mit den Schülern) und an Bedürfnissen einzelner Schüler (z. B. individuelle Beratung) in Konflikt bringen mit den Richtlinien und Interessen der Organisation (z. B. Planarbeit, Kontinuität, Regelmäßigkeit, Gleichbehandlung). Es gilt als Maß professioneller Orientierung, wie stark solche Konflikte empfunden und (heimlich oder offen) gegen die Organisation gelöst werden. Im Falle der Lehrer ist also ein entsprechend ambivalentes Verhältnis zu erwarten.

Wertungen, Relevanzkriterien, Erfahrungsbegriffe etc. als Grundlagen pädagogischen Handelns im organisatorischen Kontext der Schule an und stellt damit das Professionalisierungsproblem ins Zentrum pädagogischer Reflexion.

SCHORR meint, aus den ungelösten strukturellen Problemen des Erziehungssystems könne die Erziehungswissenschaft (als Systemreflexion) heraushelfen, indem sie die genannten strukturellen Differenzen (und die in ihnen vorformulierten Probleme), d. h. Professionalisierung „als Reflexionsproblem im Erziehungssystem“ sich endlich zu eigen mache und nicht länger „vor sich her schiebt“. Gefordert sei die „*Orientierung an der Differenz Systemreflexion/Professionsreflexion*“. Bloßes Wissenschaftswissen, abgelöst von seinem Professionsbezug, bleibe berufspraktisch folgenlos, ja trage vielmehr zur Verunsicherung der Lehramtsstudierenden bei. Erst durch die systematische Berücksichtigung des Professionsbezuges könne die Pädagogik zu einer berufsrelevanten Konzentration ihres Problemverständnisses gelangen, denn die beiden Strukturdifferenzen träten dem Lehrer zugespitzt im „heimlichen Lehrplan“ gegenüber, dessen Funktion gerade darin bestehe, die gesellschaftlichen Erziehungsprobleme durch *Organisation*, nicht aber durch professionsorientierte Reflexion zu lösen. Demzufolge sei das Gelingen der Lehrerausbildung also keineswegs allein durch eine verstärkte Wissenschaftsorientierung und auch nicht allein durch einen engeren Berufsbezug zu ermöglichen, wie es das naive Theorie-Praxis-Konzept des jüngsten Legitimationsversuchs der „verwissenschaftlichten Lehrerausbildung“ annehme. Erfolg oder Mißerfolg dieser Ausbildung hingen vielmehr davon ab, ob sie die zur Vermittlung von Wissenschaft und Praxis notwendigen *Reduktions- und Konzentrationsleistungen* erbringen könne.

Auf der Seite der Praxis stelle sich unter dem Aspekt professionellen pädagogischen Handelns die Aufgabe, die Widersprüchlichkeit von wissenschaftlicher Regelanwendung und individueller Situationseinschätzung immer neu zu bewältigen. Hier sei nach den Möglichkeiten des Lehrers zu fragen, eine *Abgrenzung von objektiven und subjektiven Erlebens- und Handlungsgrundlagen* vorzunehmen. Hier erwachse dem Lehrer die spezifische Aufgabe, die ihm keine Instanz abnehmen könne, nämlich „sich selbst an dieser Grenze als *Differenz* zu orientieren“, d. h. die wissenschaftlichen Handlungsgrundlagen „in ihren Grenzen erkennen und sie durch ein nur für ihn selbst geltendes mit seinen eigenen Stärken und Schwächen korrespondierendes Instrumentarium ergänzen zu können“.

### 2.3 OEVERMANNs soziologisch-sozialisierungstheoretisch vermittelte Strukturanalyse pädagogischen Handelns

OEVERMANN sucht mit Hilfe strukturtheoretischer Überlegungen einen soziologischen Zugang zu professionalisiertem Lehrerhandeln zu „erproben“. Dazu scheinen ihm die jüngeren bloß indikatorischen Professionalisierungsbegriffe ungeeignet. Hinter sie geht er zurück zu dem in den 30er Jahren von PARSONS und T. H. MARSHALL entwickelten *Professionsbegriff*, der *Professionalität* nicht auf *Expertentum* reduziere, sondern zwischen beidem genau unterscheide. Am Beispiel von Ingenieur und Arzt lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede verdeutlichen. Gemeinsam ist beiden ihr Expertenstatus aufgrund der Verfügung über kodifiziertes Wissen. Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der legitimatorischen Bedeutung der Wissensbestände in beiden Berufen. Während die Legitimität der Anwendung technischen Regelwissens mit der Etablierung der Naturwissenschaften ein für alle Mal gelöst, damit der Ingenieur davon suspendiert ist, diese

Anwendung als einzelner jedesmal wieder neu zu rechtfertigen, ist es das Spezifikum professionalisierter Wissensapplikation, daß legitimatorisch bedeutsames Wissen angesichts eines individuellen Falls immer wieder neu begründet werden muß, weil bei der Anwendung zwei schwer miteinander verträgliche Komponenten aufeinander abzustimmen sind. Die eine Komponente ist die Befähigung zur *regelrechten* Applikation wissenschaftlicher Erkenntnis (universellen Regelwissens) – so muß der Arzt auf der Höhe der wissenschaftlichen Erkenntnis sein –, die andere Komponente ist die Befähigung zu *individuellem Fallverstehen*, d.h. die Fähigkeit, auf die besonderen Umstände des Einzelfalls, auf den individuellen Lebenszusammenhang seines Patienten einzugehen. Zwischen beiden Wissensformen – dem universellen Regelwissen und dem individuellen Fallverstehen – gibt es keine nahtlosen Übergänge oder bloß technische Anwendung des einen auf das andere. Vielmehr erweist sich der Arzt gerade dadurch als kompetent, daß er angesichts eines Falles Entscheidungen auch dann trifft, wenn diese nicht mehr hinreichend durch wissenschaftliche Erkenntnis zu fundieren (sondern eher durch Erfahrung, Intuition, Hoffnung etc. motiviert) sind.

Eine weitere Differenzierung, die OEVERMANN der PARSONS'schen Professionstheorie entlehnt, ist die *Diffusität* und *Spezifität* der Rollenbeziehungen. Im Lehrerhandeln seien beide als rollenspezifischer bzw. personaler Anteil enthalten. Dem Modell nach lasse sich die Struktur *professionellen* pädagogischen Handelns (Rollenspezifität) erst in Gegenüberstellung zur Struktur *intrafamilialen* sozialisatorischen Handelns gewinnen, das eben nicht aufgrund formalisierter Rollenbeziehungen, sondern aufgrund von Beziehungen mit der originären Eigenschaft der „Nichtsubstituierbarkeit des Personals“ der beteiligten Partner (und des durch sie repräsentierten personal-affektiven Komplexes) ablaufe.

OEVERMANN kritisiert an dem verbreiteten szientistisch restringierten Konzept professionalisierten Lehrerhandelns, es verfehle das Spezifikum pädagogischer Interaktion, weil es außer Acht lasse, daß seine zugrundeliegenden Annahmen – bezogen auf das Ursprüngliche, nämlich das (naturwüchsige) pädagogische Handeln – bloß abgeleitete seien (und nicht umgekehrt pädagogisches Handeln aus professionellem Handeln abgeleitet sei). Nur eine enge *Verknüpfung* zwischen einer soziologischen *Sozialisations-theorie* und einer *pädagogischen Handlungstheorie* könne der Logik professionalisierten pädagogischen Handelns entsprechen.

Nach OEVERMANN lassen sich die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen pädagogischen und nichtpädagogischen Professionen nur erkennen, wenn die Frage nach der Professionalisierung 1. auf einer abstrakten Stufe der strukturtheoretischen Bestimmung professionellen Handelns angesiedelt und 2. auf die materiale Problemstellung der pädagogischen Tätigkeit bezogen wird. Dann zeige sich nämlich die für pädagogisches Handeln konstitutive Bedeutung derjenigen Interaktionen im Unterricht, die über bloße Wissens- und Normvermittlung hinausgehen. Diese Interaktionen kennzeichnet der Referent mit dem Begriff der „*therapeutischen Dimension*“ (bzw. Funktion). „Therapie“ wird hier freilich nicht in dem engen medizinischen Sinne, sondern analytisch im Anschluß an PARSONS als Komplementärbegriff zu „Sozialisation“ verstanden. Das ermöglicht, den Therapiebegriff so allgemein zu fassen, daß der gemeinsame Bezugspunkt von Sozialisation und Therapie die Sicherung psychosozialer Integrität („Therapie als Restitution defizitärer Sozialisation“) ist.

OEVERMANN möchte mit dem strukturanalytischen Therapiebegriff „ansetzen an der *Naturwüchsigkeit* der Interaktion“, die sich – unabhängig vom subjektiven Willen des

Pädagogen – herstelle und sein Handeln bestimme, die er aber in der Regel in seinem Selbstverständnis ausblende. Viele Pädagogen könnten nur pädagogisch handeln, wenn sie zuvor das Handlungsfeld „pädagogisch hygienisiert“, d. h. im Sinne eines tabula-rasa-Modells von den in den Unterricht mitgebrachten lebenspraktischen Bezügen der Schüler abgetrennt hätten (ganz im Gegensatz etwa zur Physik-Didaktik WAGENSCHAINS, die umgekehrt an der Alltagserfahrung der Kinder anknüpfe und wieder zu ihr zurückführe). Wo jene pädagogische Denaturierung der kindlichen Alltagserfahrung vorliege, werde den Schülern objektiv (i. S. des „hidden curriculum“) die Erfahrung der Lebensfremdheit, wenn nicht gar Irrelevanz von Schule und Unterricht vermittelt. Die Funktion der „stellvertretenden Deutung“ liegt nach OEVERMANN darin, den Lehrer zu befähigen, die hintergründigen Bedeutungsstrukturen alltäglicher Handlungsmuster von Schülern zu rekonstruieren. Solche Rekonstruktion hat ihre Parallele in den Diagnosen des Psychoanalytikers oder des Arztes, die nicht das zum primären Deutungsobjekt machen, was der Patient berichtet, sondern „die Interaktionsbeziehung, die in Berichten hergestellt wird“. Gerade das unterließe der Pädagoge systematisch. Auf dem Prinzip der stellvertretenden Deutung der Interaktionen hingegen ließe sich eine „mäeutische Pädagogik“ aufbauen, in welcher der Lehrer nicht bloß Exekutant von Programmen, sondern als „praktischer Hermeneutiker“ autonomer Anreger von Lernprozessen sein könne. Geleitet von der zentralen pädagogischen Intention, dem Schüler zu helfen, es selbst zu tun, wird der Lehrer zunächst nur an das praktische Handeln der Kinder anknüpfen und dessen Sinn mittels stellvertretender Deutung explizieren.

Das Problem, das einer Professionalisierung des Lehrerhandelns zugrundeliegt, besteht darin, daß der Lehrer zwar die therapeutische Funktion des Unterrichts realisieren, d. h. personorientiert mäeutisch handeln muß, ihm aber dazu gerade nicht die Möglichkeiten zur Verfügung stehen, die etwa dem sozialisatorischen Interaktionssystem der Familie – als einem „urwüchsigen“, nicht primär durch Rollendefinitionen, sondern durch die „Nichtsubstituierbarkeit des Personals“ in der familiären Beziehung bestimmten – eignen. So darf der Lehrer beispielsweise keine generalisierten affektiven Bindungen zur Grundlage seiner Beziehungen zu den Schülern machen, eine zu intensive Beziehung zu einem Schüler verletzt die Rollenanforderung. Aus dem Dilemma, daß professionalisiertes Handeln im Lehrerberuf nur möglich ist, wenn die therapeutische Funktion des Unterrichts anerkannt wird, zugleich aber die Rollendefinition des Lehrers eine Anwendung familiärer Beziehungsmuster nicht zuläßt, führt nach OEVERMANN nur der Abschluß eines *Arbeitsbündnisses* heraus, das – in Analogie zu dem Arbeitsbündnis zwischen Therapeut und Patient – die Schüler als prinzipiell vernünftige Subjekte anspricht und zugleich von ihnen erwartet, daß sie ihre Sozialisation hinsichtlich des Erwerbs von Bildung und Vernünftigkeit „als förderungsbedürftig anerkennen und – mit Wißbegierde versehen – zur Basis der Verhandlung machen“. Des Lehrers kontrafaktische Unterstellung der Vernunftbestimmtheit des Handelns der Schüler ist zugleich die notwendige Bedingung zur Erlernung dieses Handelns.

Auf die Frage, ob es zulässig sei, das Lehrer-Schüler-Verhältnis angesichts des damit verbundenen Schul- (und Lern-)Zwangs als „Arbeitsbündnis“ analog zur Arzt-Patienten-Beziehung zu konstruieren, entgegnet OEVERMANN, wenn man die Problematik auf einer sehr allgemeinen, eben strukturtheroretischen Ebene ansiedele, ließen sich diese Handlungsformen – trotz aller empirischer Differenzen – doch vergleichen. Beiden Handlungsformen sei dann die Intention gemeinsam, „die Differenz zwischen objektiver Bedeutung und mentaler Repräsentation (auf Seiten des Patienten bzw. des Schülers) zu verkleinern“.

Beispielsweise würde im Hinblick auf WAGENSCHAINS Didaktik das Vergleichbare zwischen ärztlichem und pädagogischem Handeln darin bestehen, daß etwa ein Sachkundelehrer, der diese Didaktik befolgt, auf der Basis eines sehr allgemeinen „didaktischen Ausreifwissens über Entwicklungstheorie“ zu seinen Erkenntnissen gelange. Mit diesem allgemeinen Wissen über Entwicklungstheorie ausgerüstet, beobachte er das individuelle Handeln des Kindes und versuche, dessen objektive Bedeutung mit Hilfe des fachwissenschaftlichen (entwicklungstheoretischen) Konzepts zu entschlüsseln. Dabei werde pädagogisches Handeln als Anleitung verstanden, den Unterschied zwischen objektiver Bedeutung und deren immer nur teilhafter Entsprechung im Verstehenshorizont des Schülers zu verringern. Das wäre eine Form des Fachunterrichts, in der die Autonomie des Lehrerhandelns gewahrt und damit die Vergleichbarkeit mit der Struktur ärztlichen Handelns hergestellt sei. Entscheidend sei demnach der Ausgang des Unterrichts von den Wissensformen, die sich im Kind spontan vorfinden, und nicht von der „structure of the discipline“.

Von zentraler Bedeutung für die Professionalisierung des Lehrers – und mithin für die Lehrerbildung – sei also die Befähigung des Lehrers zur Ausübung seiner therapeutischen Funktion. Gerade sie dürfe er nicht – wie es häufig geschieht – an andere Instanzen (Sonderschulen, Legastheniekurse, schulpsychologischer Dienst etc.) delegieren. Nur wenn er auch die sog. „schwierigen Fälle“, die „Problemschüler“ sowie überhaupt die im pädagogischen Handeln auftretende individuelle Problematik mit Sensibilität für den Sinn konkreten Handelns und darin zum Ausdruck gelangende sozialstrukturelle Verhältnisse als ureigenste berufliche Aufgabe akzeptiere, gewänne er professionelle Autonomie. Entsprechend hätte Lehrerbildung eine Sensibilisierung zu betreiben, die den Lehrer befähigt, als „praktischer Hermeneutiker“ den Sinn des kindlichen Handelns auf der Grundlage entsprechender Entwicklungstheorien zu erschließen und zu übersetzen sowie selbst sein weiteres pädagogisches Handeln an solcher Sinnvergewisserung zu orientieren.

### 3. Diskussion und Kritik

Zwei Problembereiche stehen im Mittelpunkt der zuvor entwickelten Konzeptionen und beherrschen auch die anschließende Diskussion:

- (1) die Suche nach Strukturen professionellen pädagogischen Handelns sowie dessen Bestimmung als spezifischer Handlungstypus und
- (2) die Konsequenzen einer solchen Strukturanalyse für die Lehrerbildung.

#### 3.1. Zur Logik professionellen erzieherischen Handelns oder: Was heißt ‚Professionalisierung‘ in pädagogischen Berufen?

Gegen die Exponierung der therapeutischen Funktion bei OEVERMANN und der ihr entsprechenden stellvertretenden Deutung wendet BECKMANN ein, damit sei nicht das entscheidende Merkmal des Lehrerberufs getroffen. Dieses sei vielmehr in der dem pädagogischen Auftrag immanenten Tendenz zu sehen, sich selbst überflüssig zu machen. Erziehung müsse vor allem als ein prozeßhaftes Geschehen verstanden werden, das vom Zustand der Erziehungsbedürftigkeit bis zur Freisetzung des Individuums verlaufe. Dabei werde die zunächst im Vordergrund stehende Stellvertretungsaufgabe des Lehrers immer mehr abgelöst durch die Selbstbestimmung des Individuums.



Bei näherem Hinsehen zeigt sich freilich, daß hier kein wirklicher Gegensatz zwischen beiden Positionen vorliegt, weil OEVERMANN ebenfalls von einer – mit fortschreitender Sozialisation und Individuierung der Schüler – abnehmenden Bedeutung der therapeutischen Funktion des Lehrers ausgeht, außerdem aber ihre „prophylaktische“ Orientierung im Sinne der Verhinderung von sozialisatorischen Fehlentwicklungen stärker im Auge hat als BECKMANN. Beide Positionen stimmen in der Anerkennung des Strukturelements der Antizipation von Mündigkeit im pädagogischen Handeln überein.

Im Gegensatz zu OEVERMANNS These, das Haupthindernis für die Professionalisierung des Lehrerberufs sei die administrative Kontrolle der staatlich organisierten Schule, konstatiert SCHORR, die Organisation könne die Interaktionsebene gerade nicht steuern, und deswegen entstehe auf der Interaktionsebene – trotz Organisation und mit Organisation – der sog. „Spielraum“ (Methodenfreiheit, pädagogische Autonomie etc.). Bisher fehle allerdings ein Organisationsmodell, das erkläre, warum Organisations- und Interaktionsebene zueinander durch Nichtidentität bestimmt seien. Es könnte sich freilich herausstellen, daß der hier thematisierte Widerspruch nicht manifest werde, weil er bisher immer nur in der Person des Lehrers ausgetragen, aber als berufliches Strukturelement (pädagogisches als *organisationsabhängiges* Handeln, mithin als Organisationsproblem) noch gar nicht von der Lehrerausbildung reflektiert und umgesetzt worden sei. Auch OEVERMANNS Ansatz bleibe noch zu allgemein.

Den Vorwurf der Generalisierung auf zu abstraktem Niveau gibt OEVERMANN an SCHORR zurück, dessen funktionalistisch orientierter Organisationsbegriff die komplexe Problematik pädagogischen Handelns zu formal und zu einseitig aus systemtheoretischer Perspektive betrachte. Ein Gegensatz bestehe nicht so sehr zwischen einer abstrakten „Organisationsbasis“ und professionellen pädagogischen Handeln, sondern primär zwischen diesem und der „bürokratischen Kontrollform“, die eine durch professionsethischen Bezug einklagbare Entscheidungskompetenz und eine dadurch gegebene Autonomie nicht zulassen könne, weil sonst bürokratische Kontrolle nicht mehr funktionieren würde.

Auf SCHORRS Gegenargument, daß bürokratische Kontrolle ja gerade *strukturell* nicht funktioniere, erwidert OEVERMANN, es sei ein Irrtum, daraus zu schließen, daß Autonomie im pädagogischen Handeln gegeben sei. Faktisch existiere nicht einmal Freiheit der Methodenwahl; wenn sie doch realisiert werde, dann allenfalls negatorisch, d.h. nur soweit, als bürokratische Kontrollen nicht greifen könnten. Unberührt davon bleibe freilich die ideelle Propagierung. Im realen Handeln hingegen ließen sich die Lehrer von einer Devise leiten, die für bürokratische Kontrolle typisch sei: „wenn etwas nicht explizit erlaubt ist, wird es nicht zugelassen“. Bei Professionen sei das genau umgekehrt: „wenn etwas nicht explizit verboten ist, muß es gemacht werden“. *Professionalität* bestehe genau in dieser „widersprüchlichen Einheit von Universalitätsverpflichtung und von Fallverstehen“, müsse also nicht prinzipiell dilemmatisch bleiben, sondern sei die Fähigkeit, „dieses Nichtversöhnbare wie selbstverständlich anzuerkennen“<sup>3</sup>.

3 Genau die gegenteilige Reaktion beobachtet OEVERMANN bei den Lehrern. Sobald dieses Dilemma auftrete, seien sie irritiert und stünden unter einem persönlichen Entscheidungsdruck mit allen Anzeichen von Dauerstreß. Deshalb müßten sie auch regelmäßig Mittagsschlaf halten. Dies alles seien deutliche Anzeichen dafür, daß „das praktische therapeutische Problem für sie wissenschaftlich und habituell nicht strukturiert“ und nicht greifbar sei, was sie wiederum einem permanent steigenden Bedrückungszwang aussetze. In Unkenntnis dieses Strukturzusammenhangs beriefen sich die Lehrer auf die nichts erklärende Kategorie des „Dauerstreß“ (eine Klage, die freilich von der Öffentlichkeit als zweckbestimmte Übertreibung abgelehnt werde).

Erklärungsbedürftig ist nach OEVERMANN, daß der pädagogische Beruf nicht aus der Situation herauskommt, einerseits einer strukturell bedingten Dauerbelastung ausgesetzt zu sein und andererseits keinen Schutz seiner Profession gegenüber der Öffentlichkeit zu genießen. Im Gegensatz zu dieser Situation des Lehrers könne sich ein Arzt eine verhältnismäßig hohe Zahl von Kunstfehlern erlauben und werde gleichwohl von seiner Profession (bei hoher Binnenkritik) gegenüber der öffentlichen Kritik gedeckt. Hier zeigten sich nicht nur graduelle Unterschiede zwischen den Professionen, sondern Unterschiede in der Logik professionellen Handelns, die verrieten, daß sie in den Lehrberufen noch wenig entwickelt sei.

Angesichts der strukturellen Differenz zwischen Schulorganisation und Berufsaufgaben des Lehrers kommt auch BECKMANN zu dem Ergebnis, daß die idealistischen Lehrerbilder die Organisationsproblematik „nicht im Blick“ hatten. Erst nach dem Aufkommen der empirischen Forschung in der Pädagogik hätten die institutionellen Bedingungen mehr Beachtung gefunden und werde heute die polare Spannung zwischen dem (staatlichen) Organisationsanspruch und dem Verständnis des Lehrers als eines Spezialisten mit autonomer Entscheidungskompetenz in seinem Berufsbereich klarer erkannt. Im Gegensatz zu den eher zufälligen Entscheidungsmöglichkeiten des Lehrers nach OEVERMANNs Realitätsdeutung meint BECKMANN, die Entscheidungsfreiheit des Lehrers gehe über die bloße Methodenfreiheit hinaus und umfasse inzwischen sogar eine (wenn auch begrenzte) Freiheit in der Auswahl der Unterrichtsinhalte. Denn heute müsse vom Lehrer die Fähigkeit erwartet werden, mit Bezug auf eine berufsspezifische Situation mit Gründen zu entscheiden, was zu tun und zu lassen sei.

Gegenüber BECKMANNs Kritik erläutert OEVERMANN, es komme darauf an, einen *analytischen Bezugspunkt* zu finden, um die heterogenen Probleme des Lehrerberufs aus einer einheitlichen Perspektive analysieren zu können. Dabei handle es sich um ein *idealtypisches* Konzept<sup>4</sup>, das Lehrerhandeln orientiere und Kritik und Selbstkritik strukturiere. Ein solches idealtypisches Konzept sei etwa bei den Ärzten leitend für ihr berufliches Handeln, weshalb dieses zwar Selbstkritik, aber keine Larmoyance kenne. Hingegen lasse sich insbesondere bei engagierten Pädagogen – unter dem Eindruck der individuellen Unlösbarkeit der Interaktionsproblematik im Unterricht – ein starker Leidensdruck feststellen. Der Praxisschock bestehe auch gerade darin, daß viele Lehrer die Nichtlösbarkeit ihrer Probleme mit dem gesunden Menschenverstand erkennen, das aber offiziell nicht zugeben dürfen, woraus folge, je klarer ihre Erkenntnis, desto größer der Zwiespalt zwischen beruflicher Ideologie und Wirklichkeit und desto ausgeprägter die Somatisierung dieses Leidens an der Widersprüchlichkeit ihrer beruflichen Alltagserfahrung (z. B. in Form einer chronischen Müdigkeit nach dem Unterricht bzw. des „Zwangs zum Mittagsschlaf“).

Dagegen wird eingewandt, hinter dem Phänomen des Schlafzwangs nach dem Unterricht verberge sich mehr als eine besondere Anfälligkeit für berufliche Belastungen oder gar ein körperlicher Ausdruck von Selbstmitleid, wie OEVERMANNs Kritik nahezu legen scheine. Die chronische Müdigkeit des Lehrers nach dem Unterricht sei „Ausdruck eines Ohnmachtsempfindens“, in dem sich die resignative Erfahrung dokumentiere, ganz gleich wie sich der einzelne Lehrer verhalte. Erstens könne er über die Dynamik unterrichtlicher Interaktion nicht verfügen; denn Entscheidendes spiele sich auf der „Hinterbühne“ ab, sei seinem Einfluß objektiv entzogen – und zwar paradoxerweise um so mehr, als er den Unterricht „pädagogisch hygienisiert“ oder auch nur pädagogisiert. Der Widerspruch

4 Das ist zu beachten zum richtigen Verständnis seiner Begriffe „Arbeitsbündnis“, „therapeutische Funktion“ und „stellvertretende Deutung“.

zwischen pädagogischer Verfremdung und immer wieder herzustellendem Rückbezug zur Lebenswelt der Schüler bleibe prinzipiell unaufhebbar. Zweitens könne der Lehrer nicht vermeiden, selbst Fehler zu begehen, und zwar ganz gleich wie er sich verhalte. Er interagiere nämlich immer gleichzeitig mit zahlreichen Individuen unterschiedlicher Herkunft und Entwicklung, deren „sozio-kulturelle“ und „anthropogene“ Voraussetzungen er zwar kennenlernen könne, deren je aktuelle personale Problematik, deren Hoffnungen und Enttäuschungen, letztlich deren „Leben“ ihm aber – schon aus Gründen der Ökonomie schulischen Unterrichts – verborgen bleiben müßten und deren subjektivem Anspruch er – im Widerspruch zur erklärten pädagogischen Intention – objektiv nicht gerecht werden könne.

Aus diesen Überlegungen heraus ergibt sich für OEVERMANNS Konzept die Notwendigkeit einer (von SCHORR bereits angemahnten) Explikation der Unterschiede zwischen den verschiedenen Professionen. Jedenfalls läßt sich mit OEVERMANNS Definitionsversuch von Professionalisierung, „bei Erkenntnis der Nichtlösbarkeit der strukturellen Widersprüche entlastet zu sein und sich mit partiellen Lösungen zu begnügen“, vielleicht die Situation des Arztes einigermaßen zutreffend umschreiben, nicht aber die des Lehrers, der – wie der Referent selbst einräumt – *gezwungen* ist, ad hoc zu entscheiden. OEVERMANN sieht auch, daß die Erkenntnis des *pädagogischen* Problems durch den Lehrer an „die moralische Leistung des Erkennens“ gebunden ist, wogegen der Arzt professionell richtig handeln und doch innerlich gänzlich unbeteiligt bleiben kann, ja sogar muß, um seine Aufgaben der Diagnose und Therapie – „ohne Ansehen der Person“ und bis zu einem gewissen Grade frei von emotionaler Befangenheit – durchzuführen.

Die Routine, die der Arzt zur sicheren Ausübung seines Berufs erwerben muß, ist dem Lehrer für den Vollzug seiner pädagogischen Aufgabe gerade abträglich, weil sie ihn desensibilisiert für die Wahrnehmung der Handlungsmotive seiner Schüler, für die Komplexität und Widersprüchlichkeit des „Interaktionssystems Unterricht“, weil sie die Aufgabe der „stellvertretenden Deutung“ und damit die zentrale Aufgabe einer „mäeutischen Pädagogik“ verleugnet bzw. „delegiert“.

OEVERMANNS Konzept gibt zu mehreren Rückfragen Anlaß: 1. Läßt sich eine mäeutische Pädagogik unter den gegebenen politisch-gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (Massenausbildung, staatlicher Dirigismus etc.) überhaupt in ein Lehrerausbildungskonzept umsetzen? 2. Trifft das Modell der „therapeutischen Funktion“ des Lehrers innerhalb eines „Arbeitsbündnisses“, das seitens des Schülers ein ausgeprägtes Lernbedürfnis unterstellt, auf die tatsächliche Situation der meisten Schüler überhaupt zu oder ist dieses „Arbeitsbündnis“ nicht strukturell in Frage gestellt durch die Auswirkungen der auf Dauer gestellten Krise des gesellschaftlichen Systems (Motivationsverlust der Jugend durch Perspektivenmangel angesichts von Lehrstellenknappheit, Numerus clausus, berufliche Unsicherheit, Einsparungen im Sozialbereich, atomares Wettrüsten)? 3. Werden hingegen die Gründe für das häufige Scheitern oder die demonstrative Verweigerung des „Arbeitsbündnisses“ beim Lehrer gesucht, so ist zu fragen, warum gerade die pädagogisch engagierten Lehrer unter der Lernverweigerung durch ihre Schüler leiden?

Diese Rückfragen sind Ausdruck einer im OEVERMANNschen Professionalisierungskonzept selbst angelegten Problematik, auf die insbesondere BERND DEWE in seinen anläßlich des Symposions vorgelegten „Thesen zur gegenwärtigen Problematik der Professionalisierungsdiskussion“ hingewiesen hat. Danach wird OEVERMANNS zentrale erkenntnistheoretische Fragestellung nach der Handlungsstruktur professioneller Tätigkeiten vor allem durch folgende „Schwachstellen“ beeinträchtigt:

1. Da OEVERMANN im „Dienstideal“ der professions einen prinzipiellen Gegensatz zum Gewinnstreben kapitalistischen Wirtschaftens sieht, neigt er dazu, die – utilitaristische

Handlungspraxis und zweckrationalem Wirtschaften fremde, weil eben vielmehr für Familien- und Loyalitätsbeziehungen typische – *diffuse* Beziehungskomponente in der Handlungslogik der Professionellen überzubewerten gegenüber der *sachlichen Zuständigkeit* (Verhalten „ohne Ansehen der Person“ und unter Ausblendung partikularer Gesichtspunkte) sowie gegenüber der *Spezifität* (der Rollenförmigkeit) der Beziehung zwischen Professionellen und Klienten. Diese Überbewertung führt bei ihm – so DEWE – zu einer „Begrenzung des professionstheoretischen Interesses auf das Selbstverständnis und den (vermeintlichen) Habitus der Professionellen“.

2. Logik professionellen Handelns bleibe bei OEVERMANN begrenzt auf den verinnerlichten Professionshabitus, mit der Folge, daß Analysen der faktischen gesellschaftlichen Ausgestaltung des professionellen Handelns ausgeblendet und herrschafts- sowie legitimationsideologische Komponenten des professionellen Selbstverständnisses mit der Realität des Professionshandelns verwechselt würden. Die Überbetonung einer älteren Form des (z. Z. im Wandel begriffenen) Habitus der Professionellen hindere OEVERMANN zudem, die gegenwärtig aktuellen *internen* Deprofessionalisierungstendenzen (z. B. der Ärzteschaft auf dem Wege „von der Profession zum normalen Beruf“) als soziologisches Problem aufzunehmen.

3. Fragwürdig erscheint auch die „Fokussierung des Erkenntnisinteresses auf die ‚Handlungssituation‘ der Professionellen-Klienten-Interaktion“, weil sie zu einer Verabsolutierung der *therapeutischen* Leistungen des Professionellen führt. Berücksichtigt man die Bandbreite der akademischen Expertenberufe, so erscheint darüber hinaus fragwürdig, ob diese therapeutischen Leistungen an dem – wohl kaum für die professionsverallgemeinerbaren – psychoanalytischen Modell der Therapeut-Klienten-Beziehung konzeptualisiert werden können. Gegenüber solcher Verabsolutierung der therapeutischen Leistung bei der Rekonstruktion der professionellen Handlungsstruktur ist bei OEVERMANN das Fehlen einer Analyse der *sozialen Mechanismen* der Selbstkontrolle und Selbstregulierung der professions zu vermerken, die um so notwendiger erscheint, als es sich bei den professions – eben wegen der besonders bei professioneller Berufsarbeit gebotenen, aber schwierigen sozialen Kontrolle um eine „potentiell gemeingefährliche Gruppe“ (RÜSCHEMEYER) handelt.

4. Die sozialen wie soziologischen Folgeprobleme der Institutionalisierung einer gesellschaftlich verankerten asymmetrischen Experten-Laien-Beziehung als die gegenwärtig typische Problemlösungsstruktur werden nicht reflektiert. Das hat zur Konsequenz, daß „die aktuelle Wissens- und Informationsdistanz zwischen laizierter Allgemeinheit und mit Sonderwissen ausgestatteten Professionellen bzw. Experten sowie überhaupt das Verhältnis von Wissenschaft(swissen) und Alltag(swissen) wissenssoziologisch affirmativ betrachtet wird und lediglich als Gegebenes zum Ausgangspunkt der Betrachtung gemacht wird.“ Demgegenüber betont DEWE, daß ein kritisches Verständnis der Professionellenrolle die Problematisierung des wissenschaftlichen Rationalitätsanspruchs und der sich daran orientierenden Wissenschafts- und Professionellenpraxis zur Voraussetzung habe.

### 3.2. Lehrerbildung zwischen Professionalisierungs- und Polyvalenzansprüchen oder: die technokratische Neuinszenierung eines alten Trauerspiels

Während unter den Referenten Einigkeit darüber besteht, daß der Lehrerberuf nicht voll professionalisierbar im Sinne der „klassischen Professionen“ sein kann und daß eine von der Absicht möglichst vielseitiger Einsetzbarkeit der Lehramtskandidaten in außerpäd-

agogischen Berufen („Polyvalenzanspruch“) geleitete Ausbildung auf Kosten der notwendigen Qualifikation für pädagogisches Handeln geht, bestehen unterschiedliche Auffassungen darüber, ob bzw. inwieweit die derzeitige Lehrerausbildung in der Lage ist, professionelles Handeln zu fördern. Die Meinung herrscht vor, der „heimliche Lehrplan“ der Hochschulen sei „fatal und zynisch“ und erzeuge geradezu „pathologisches Verhalten“, weil weder die Ausbilder noch die Lehrer selbst mit der staatlich vorgegebenen Organisationsstruktur von Schule umgehen könnten. Größte Schwierigkeiten entstünden den Lehrern daraus, daß sie sowohl in der ersten als auch in der zweiten Phase von „Halbprofessionellen“ ausgebildet würden.

Hingegen müßten die für eine professionelle Ausübung des Lehrerberufs erforderlichen Kompetenzen, insbesondere die Fähigkeit zur Strukturanalyse des eigenen beruflichen Handelns und kommunikative Kompetenz, in beiden Phasen vermittelt werden. Solange das nicht gewährleistet sei, bilde die Vermeidung professionalisierten Handelns durch die Lehrer geradezu einen Bestandteil des „heimlichen Lehrplans“ beider Phasen. Lehrerausbildung sei – wie Chemikerausbildung ohne Labor – „absurdes Theater“.

Nach BECKMANN trifft diese harsche Kritik an der zweiphasigen Lehrerausbildung nur teilweise zu. Hier wie in der Reformdiskussion überhaupt würden vor allem die in der Geschichte der Lehrerausbildung entwickelten „guten Beispiele“ außer acht gelassen. Gravierende Probleme sieht der Referent 1. in der Unfähigkeit der verschiedenen Lehrergruppen, a) über die beteiligten Berufswissenschaften und ihr Verhältnis zueinander sowie b) über die Rolle der Fachwissenschaften eine Einigung zu erzielen; 2. in der systematisch betriebenen Verabsolutierung von Promotion und Habilitation und der damit verbundenen Abwertung von Praxiserfahrung bei der „Ausbildung der Ausbilder“; 3. in dem „falschen Verwissenschaftlichungsprozeß“ der Lehrerausbildung und schließlich 4. in der „nahezu unmöglichen“ Aufgabe, angesichts des Zwanges zur massenhaften Ausbildung von Lehramtsstudenten einen vernünftigen integralen Theorie-Praxis-Studiengang zu realisieren.

Die mit der Institutionalisierung und Organisationsabhängigkeit der Lehrerausbildung und des Lehrerberufs zusammenhängenden Probleme stehen in einer unaufgelösten Spannung zum Anspruch der Professionalisierung. Daran vermag auch die vielgepriesene einphasige Lehrerausbildung prinzipiell nichts zu ändern. Deshalb sind weitgreifende strukturelle Veränderungen notwendig. Dabei sind sich alle Diskussionsteilnehmer bewußt, daß frühere Formen einer gelungenen Ausbildungskonzeption auf die heutigen Bedingungen der Massenausbildung nicht übertragbar sind.

OEVERMANN geht wie SCHOOR davon aus, daß Wissenschaft für die Lehrerbildung gegenüber der Öffentlichkeit primär einen Legitimationswert hat, aber nicht zur Basis der Professionalisierung werden kann, da sie instrumentell keinen Problemlöswert hat. Im Gegensatz zu diesem Mangel des Wissenschaftswissens finde sich bei den Lehrern ein auffallendes Nebeneinander von Wissenschaftsgläubigkeit und antitheoretischem Affekt. In ihrer „rezeptologischen Heilserwartung“ gegenüber den Sozialwissenschaften unterschieden sich die Lehrer eklatant von den Medizinem, für die ein – schon in der Ausbildung erworbener – selbstbewußt-distanzierter Umgang mit ihrer naturwissenschaftlichen Wissensbasis typisch sei. So sei das Physikum für den Medizinstudenten nur ein Durchgangsstadium, eben „Pauwissen“, lediglich eine formale Voraussetzung, um (z. B. im Klinikum) das „eigentliche“, nämlich professionelle Wissen des Arztes zu erwerben.

Anders in der Lehrerbildung, wo die Praktika angesichts der theorielastigen „Verwissenschaftlichung“ des Lehramtsstudiums allenfalls noch eine Alibifunktion haben und ein großer Teil der Dozenten die (Schul-) Praxis aus eigener Anschauung nicht (mehr) kennt, mithin Lehrerbildung sich auf die Vermittlung von Wissenschaftswissen verkürzt. Damit wird bei vielen Studenten der Glaube genährt, mit Wissenschaftswissen als Vorgabe ließen sich die Berufsprobleme leichter lösen. Das erweist sich in der Konfrontation mit der Praxis jedoch rasch als Täuschung, der die Enttäuschung auf dem Fuße folgt und in Verbindung mit ihr der erwähnte antitheoretische Affekt. Dieser Affekt und die im Lehrerberuf besonders ausgeprägte *Individualkonkurrenz* sowie der ihr entsprechende Mangel an Solidarität zur *gemeinsamen* Lösung pädagogischer Probleme hindert die Lehrer nach OEVERMANN daran, die sinnvollen theoretischen Ansätze (z. B. die PIAGET-sche Entwicklungstheorie) in einer nicht-scientifistischen Weise als im Alltag brauchbare Deutungsmuster für pädagogische Handlungsprobleme zu nutzen. Erst mit dieser Fähigkeit werde Lehrerhandeln zu professionellem Handeln, weil es das Moment der „stellvertretenden Deutung“, also den genuin pädagogischen Anspruch als handlungsleitend anerkenne und damit eine eigene Professionsautonomie gewinne.

## II. Professionalisierung in sozialen Dienstleistungsberufen

1. Dem Phänomen einer quantitativen Explosion in der Ausweitung psychosozialer Arbeitsfelder und Dienstleistungen widmet sich HEINRICH KEUPP in seinem Beitrag „*Der Professionalisierungsboom im psychosozialen Bereich – widersprüchliche Deutungsmuster*“.

Was äußert sich in diesem Phänomen? Korrespondiert mit der enormen Ausweitung des psychosozialen Dienstleistungsbetriebs eine „veränderte Bedürfnislage“ oder ist sie nur als Ausdruck eines wildwüchsigen Psychobooms zu werten? Verbirgt sich hinter dem Professionalisierungsboom vielleicht eine veränderte Systematik sozialer Kontrolle mit entsprechend subtileren Steuerungsmechanismen oder steht er im Dienste eines psychosozialen Reparaturbetriebs als gesellschaftlich notwendige Antwort auf einen Verelendungsprozeß im Spätkapitalismus? Bedeutet die inflationäre Entwicklung im psychosozialen Dienstleistungssektor, daß die Menschen zunehmend ihr Vertrauen in die traditionellen lebensweltlichen Bewältigungsmöglichkeiten verloren haben, vielleicht als Folge eines Überangebots professioneller Hilfsangebote, oder sind die Ressourcen für alltagsweltliche Selbsthilfelösungen durch industriegesellschaftliche Wandlungsprozesse zunehmend verloren gegangen?

Aufgrund solcher und ähnlicher Fragen versucht KEUPP, die impliziten, teils durchaus widersprüchlichen Deutungsmuster herauszuarbeiten, wie sie für eine Erklärung des Professionalisierungsbooms angeboten werden. Gleichzeitig versucht er, sie auf ihr Erklärungspotential zu befragen und ihre spezifischen Verkürzungen aufzuzeigen.

1.1. Ein erstes Interpretationsmuster liefert das sogenannte „*Brutstättenmodell*“ psychischen Leidens; hier werden die gestiegenen Lebensrisiken und Belastungen, die unser Gesellschaftssystem den Individuen zumutet, verantwortlich gemacht für einen wachsenden Bedarf an psychotherapeutischen Dienstleistungen (streßtheoretische Orientierungen).

Doch Risiken und Belastungen werden keineswegs einheitlich gesehen. Neben einer neomarxistischen Deutung, die dem Kapitalismus eine immer intensiver und subtiler

werdende Ausbeutung des Individuums unterstellt, beklagt eine eher konservative Interpretation den Zerfall bewährter und für die Sozialintegration des Individuums unabdingbarer Wertsysteme; psychische Desorganisation sei zwangsläufige Folge dieses Werteverlusts.

KEUPP vermutet hinter der Aufsummierung psychischer Verschleißerscheinungen das Bedürfnis, die ständige Erweiterung des Versorgungssystems zu legitimieren. Sein Haupteinwand gegenüber der streßtheoretischen Perspektive ist jedoch mehr logischer Art: Abweichendes Handeln kann nicht als erklärt gelten, wenn ausgesagt wird, daß gesellschaftlich produzierter Streß abweichendes Verhalten erzeugt. Es ist deshalb nicht erklärt, weil auf Belastungssituationen verschiedene andere Reaktionen möglich sind (z.B. Rebellion oder Kriminalität) und deshalb der sich offensichtlich häufende Reaktionstyp psychischen Leidens selbst als gesellschaftlich vorgezeichnete und nahegelegte Handlungsmöglichkeit rekonstruiert werden muß. Das aber heißt, daß die eigentliche Fragestellung erst dort beginnt, wo das Brutstättenmodell psychischen Leidens mit seiner Erklärung endet. Als entscheidende sozialwissenschaftliche Frage ergibt sich für KEUPP: Warum antworten Menschen auf objektive Bedingungen ihrer gesellschaftlichen Lebenspraxis mit Verhaltens- und Erlebnisweisen, die subjektiv und individualistisch sind?

1.2. Als zweites Deutungsmuster bezieht KEUPP das *Modell veränderter Konsumentenbedürfnisse* in seine Analyse ein. Eine Repräsentativerhebung in den USA hat ergeben, daß sich in einem Zeitraum von zwanzig Jahren die Zahl derjenigen, die professionelle Hilfe in psychischen Problemsituationen sucht, fast verdoppelt hat, wohingegen keine signifikanten Unterschiede im durchschnittlichen psychischen Wohlbefinden ermittelt werden konnten. In dieser Diskrepanz zwischen psychischem Wohlbefinden einerseits und Hilfesuche andererseits sieht man eine empirische Bestätigung für das, was gemeinhin mit dem Begriff „Psychoboom“ bezeichnet wird.

Diesem Phänomen wird man nicht gerecht, wenn man es auf seine modischen und damit schnell vergänglichen Komponenten reduziert; offensichtlich scheinen reale Bedürfnislagen zu bestehen, die kein noch so geschickt arrangierter Markt allein erzeugen kann. Folgt man dem Deutungsmuster, so haben sich die sozialen Lebensbedingungen und der Prozeß der Identitätsfindung des einzelnen aufgrund der Umwälzung materieller Verhältnisse so tiefgreifend verändert, daß traditionelle Sinnzusammenhänge, überkommene Normensysteme, bewährte Bewältigungstechniken und Interaktionsformen verloren gegangen sind, ohne daß sich neue stabile Orientierungsleitfäden herausbilden konnten.

Lebensbewältigung erscheint vielen ohne den Rat von Experten nicht mehr möglich. Demnach wäre der Psychoboom als unverkennbares Symptom für eine soziophysische Krise zu werten. In ihr äußern sich gesellschaftliche Belastungen und Widersprüche vornehmlich über die Unfähigkeit, sie psychisch zu verarbeiten. Die Parallele zum Brutstättenmodell psychischen Leidens mit seinen streßtheoretischen Implikationen ist unverkennbar. Die Ideologiekritik am Psychoboom hat schwerpunktmäßig vor allem an den Formen der Vermarktung realer Bedürfnisse anzusetzen, deren Befriedigung sie versprechen, obgleich ihr Geschäft davon lebt, daß sie unbefriedigt bleiben.

1.3. Im „Modell 1984 auf psychologisch“ beschreibt KEUPP ein drittes Deutungsmuster. In ihm wird der Zusammenhang von gesellschaftlichen Problemlagen und individuellen Problemen gänzlich außer acht gelassen. Es gibt nur noch *psychologische* Probleme. Alle materiell-gesellschaftlichen Problemkontexte werden auf ihre psychische Repräsentanz verkürzt oder, wie VON HENTIG es formuliert, „Sachprobleme in Beziehungsprobleme umgedeutet“. Auf der subjektiv psychologischen Ebene werden dann Ziele angeboten

und ihre Realisierung versprochen: „Selbstverwirklichung“, „Authentizität“, „Liebesfähigkeit“, ohne daß die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Herstellung je thematisiert würden. Psychosoziale Versorgung wird hierbei nicht zum Gegenteil von Kontrolle, sondern zu einer ihrer Formen. Garant hierfür ist der Individualismus als generalisierte Grundhaltung und als Perzeptionsmuster für Problemlagen. Soziale Kontrolle – als gesellschaftlicher Funktionsbereich, der Abweichung einzudämmen und Konformität zu sichern und zu fördern hat – realisiert sich im Therapismus als allgegenwärtiges Angebot, Unbehagen, Leiden und Anderssein einer individualisierten therapeutischen Definition und Bearbeitung zu unterziehen.

1.4. Als viertes und letztes Deutungsmuster führt KEUPP das Modell der „*Machtergreifung der Experten*“ an. Die Professionalisierung der Psychotherapie und klinischen Psychologie und ihr Trend zur Expansion erzeugen immer ausgreifendere Zuständigkeitserklärungen. Die Folgen davon sind „Enteignung“ von Selbsthilfe und die Abhängigkeit von Experten. Dieses Deutungsmuster resultiert vor allem aus der professions- und expertenkritischen Diskussion der letzten Jahre.

Die Professionalisierungskritik hat u. a. innerhalb des psychosozialen Berufsfeldes die Aufmerksamkeit besonders auf zwei Phänomene gelenkt, nämlich zum einen auf die eigens durch professionelle Einwirkung hervorgerufenen „iatrogenen Störungen“ und Abhängigkeiten, zum anderen auf die alltäglichen Bewältigungsmuster von Problemlagen, die sich mit dem Stichwort „Selbsthilfe“ umschreiben lassen. Speziell die Überlegungen zur Selbsthilfe beinhalten entscheidende Ausgangsfragen für ein angemessenes Verständnis von psychischem Leiden. Daneben legen sie eine realistische Einschätzung der Bedingungen und Methoden nahe, unter denen professionelle Hilfe angezeigt und zu leisten ist.

Die letztgenannten Überlegungen verknüpft KEUPP mit Fragen nach der Funktionsweise „sozialer Netzwerke“; in ihnen vermitteln sich individuelle und gesellschaftlich-strukturelle Determinanten der jeweiligen konkreten Lebenslage. Aus ihrer Funktionsweise lassen sich Hinweise und Erklärungen gewinnen, wie Individuen ihren Alltag mit seinen spezifischen Belastungen und Problemen verbringen und zu bewältigen versuchen. KEUPP geht davon aus, daß sich überhaupt erst unter Bezugnahme auf diese *Vermittlungsebene* Aussagen hinsichtlich der professionellen Anforderungen im psychosozialen Arbeitsfeld machen lassen, die sich der besonderen Verkürzungen und Überforderungen bewußt bleiben, wie er sie am Beispiel der dargestellten Deutungsmuster herauszuarbeiten versucht hat.

2. Anhand von fünf Thesen versucht BERNHARD BADURA „*Spannungen und Widersprüche innerhalb der medizinischen Profession und im Gesundheitswesen*“ zu erläutern.

2.1. Die Sozialpolitik insgesamt scheint nach Jahrzehnten ungebrochenen Wachstums in eine tiefe Krise zu steuern. Die Funktionsfähigkeit sozialpolitischer Einrichtungen – bestes Beispiel die gerade ihr 100-jähriges Bestehen feiernde deutsche Sozialversicherung – wird durch gewandelte Problemlagen und Voraussetzungen immer mehr in Frage gestellt. Finanzierungsprobleme mit erheblichen politischen Folgewirkungen, Organisationsformen, deren fehlende Bürgernähe immer mehr beklagt wird, sowie Leistungskataloge, deren großzügige Ausweitung nicht verhindern konnte, daß wichtige Maßnahmen unterblieben oder dringende chronische Bedürfnisse nicht befriedigt werden, sind Indika-



toren, die dazu zwingen, die Grundlagen unserer Sozialpolitik neu zu überdenken. BADURAS Frage, wie für den Sozialstaat inzwischen geradezu charakteristische Nebenfolgen, etwa die ökonomische Ausbeutung der Konsumenten (Patienten, Klienten) und ihre damit verbundene politische und soziale „Entmündigung“ vermieden werden können, steht in der Nähe des von KEUPP diskutierten Deutungsmusters „Machtergreifung der Experten“ mit seinen Konsequenzen der „Enteignung“ von Selbsthilfe und dem Abhängig-Werden von Experten.

2.2. Der anhaltende Kostendruck im Gesundheitswesen wird vor allem den Verteilungskampf zwischen den dort tätigen Anbietern verschärfen. Die gleichzeitige personal- und technologieintensive ökonomische Eigentümlichkeit des Gesundheitswesens trägt in Verbindung mit ungewöhnlich hohen Einkommenserwartungen eines Teils der Ärzteschaft dazu bei, daß die Gesundheitskosten weiterhin überdurchschnittlich wachsen werden. Ob das Faktum, daß sich die Anzahl der Mediziner bis in die neunziger Jahre nahezu verdoppeln wird, eine Wende herbeiführen kann, scheint zweifelhaft; eher muß vom Gegenteil ausgegangen werden.

2.3. Neben zunehmenden Verteilungskämpfen werden gewandelte Anforderungen und Problemlagen zur Verstärkung von Spannungen und Widersprüchen im Gesundheitswesen beitragen. Seit geraumer Zeit existiert in der medizinischen Grundlagenforschung eine Stagnation, die der Öffentlichkeit bis heute ebenso weitgehend verborgen geblieben ist wie der Umstand, daß Lebenserwartung und Gesundheitszustand einer Gesellschaft nur in relativ geringem Maße durch medizinische Behandlung am einzelnen Individuum beeinflußt werden können.

Nicht der medizinischen Behandlung einzelner Erkrankter, sondern präventiv wirkenden sozialpolitischen und sozialhygienischen Maßnahmen verdanken wir die weitgehende Beseitigung der vor hundert Jahren noch häufigsten Todesursache, der Tuberkulose. Wie sich der Gesundheitsstatistik zahlreicher hochindustrialisierter Gesellschaften entnehmen läßt, gelingt es mittlerweile der so teuren hochtechnisierten Akutmedizin auch nicht, die modernen Zivilisationsseuchen wie Herz-Kreislaufkrankheiten, Krebs, Suchterscheinungen und psychosoziale Leiden wirksam zu bekämpfen.

Nach BADURA liegt dies zum einen daran, daß den gesellschaftlichen Ursachen dieser Krankheiten nicht mit den Mitteln naturwissenschaftlicher Laborforschung beizukommen ist; zum anderen liegt es daran, daß eine weitgehend auf *Diagnose und Therapie einzelner Individuen* konzentrierte Form der Krankheitsbekämpfung immer mehr an die Grenzen ihrer Wirksamkeit stößt. Auch hier scheint eine Parallele gegeben zu dem von KEUPP in seinem dritten Deutungsmuster kritisierten Individualismus, der als generalisierte Grundhaltung und als Perzeptionsmuster für Problemlagen nicht zu greifen vermag.

2.4. Das gewandelte Krankheitspanorama erfordert eine verstärkte Bekämpfung psychosozialer Risiken und multikausaler Krankheitsursachen; der hierzu erforderlichen *interdisziplinären und interprofessionellen Zusammenarbeit* von Medizinern und Sozialwissenschaftlern, von Ärzten, Soziologen, Psychologen und Sozialarbeitern stehen die vorhandenen Versorgungsstrukturen, aber auch zum Teil tiefsitzende Vorurteile und standespolitisch motivierte Hemmnisse entgegen.

Nach BADURAS Auffassung gewinnt das Wort vom „gesundheitsschädigenden Lebensstil“ nicht etwa deshalb an Popularität, weil die gesellschaftlichen Bedingungen dies tatsächlich nahelegen, sondern weil in der Vergangenheit fast ausschließlich solche Forschungsvorhaben gefördert wurden, von denen erwartet werden konnte, daß ihre Ergebnisse sich im Rahmen jener bereits bestehenden Versorgungsstrukturen würden umsetzen lassen.

Kennzeichen der bestehenden Versorgungsstrukturen sind Interventionsmodi, die weitgehend auf individuelle Therapie zielen. Von daher läßt sich nicht nur die Verzögerung dringend erforderlicher Strukturreformen im Gesundheitswesen erklären, sondern u. a. auch die desolante Situation der Epidemiologie und der sozialwissenschaftlichen Gesundheitsforschung.

2.5. Die letzte These BADURAS hat mehr appellativen und postulativen Charakter: Fehlentwicklungen, wie sie in Zusammenhang mit der Professionalisierung der medizinischen Versorgung auftraten, sollten im Bereich der psychosozialen Versorgung vermieden werden, sofern es hier in naher Zukunft zur Ausbildung neuer Berufsbilder und zur verstärkten Beschäftigung von Psychologen und Sozialpädagogen kommen sollte. Zu legitimieren hätten sich neue Professionen im Gesundheitswesen u. a. daran, inwieweit sie zur „authentischen Advokatur“ im Sinne der Betroffenen bereit seien.

Das Auftauchen des Begriffs „authentische Advokatur“ in diesem Zusammenhang erinnert in gewisser Weise an die „Anwaltspädagogik“ geisteswissenschaftlich orientierter Erziehungswissenschaft, die das Handeln des Erziehers unter die Maxime stellte, daß er das Recht des Kindes und Jugendlichen zu vertreten und die Ansprüche der Gesellschaft einer „Umformung“ zu unterziehen habe (NOHL u. a.). Die dahinter stehende Theorie des erzieherischen Verhältnisses war – historisch gesehen – ein Schritt zur Professionalisierung pädagogischer Berufe (vgl. AUERNHEIMER 1974, S. 190).

3. „Helfen als Beruf oder Helfersyndrom und Professionalisierung“ lautet das Thema WOLFGANG SCHMIDBAUERS. Er nähert sich dem Problemkreis von Professionalisierung aus einer ganz anderen Perspektive.

3.1. Die spezifischen Fragen und Widersprüche werden aus der Situation des aktiv praktizierenden Therapeuten gesehen: Das Handeln des professionellen Helfers läuft ständig Gefahr, der eigenen Hilflosigkeit zu erliegen. Helfen muß unter bestimmten Voraussetzungen als Abwehr anderer Beziehungsformen und Gefühle gedeutet werden, als „Helfer-Syndrom“.

Beim hilflosen Helfer wird die Kontaktaufnahme mit einem bedürftigen Schützling zu einer Art Droge. Daß ihn andere brauchen, wird zum Suchtmittel, auf das er nicht mehr verzichten kann. Der Helferberuf bietet die Möglichkeit, dieses Suchtmittel auf legale Weise zu erwerben. Die Probleme des Süchtigen wie des Helfers sind damit nie gelöst. Die hohen Dosen, die sich der Helfer auf diese Weise verschaffen kann, führen zu einer Abstumpfung, die in der amerikanischen Sozialforschung als Ausbrennen (burnout) anschaulich beschrieben wird (vgl. CHERNISS 1979). Der „ausgebrannte“ Süchtige hat keinen Lustgewinn mehr, wenn er seine Droge nimmt. Aber der Entzug ist noch unerträglicher, noch unangenehmer.

Diesem Konflikt gleicht die Situation des hilflosen Helfers, der für andere da sein kann, aber gerade deswegen selbst verarmt und innerlich, hinter seiner Dienstleistungsfassade, immer bedürftiger und kümmerlicher wird. Wesentlich für den hilflosen Helfer ist häufig, so SCHMIDBAUER, daß er die Rolle des Gebenden, Mächtigen, Verstehenden überall spielen muß, in der Arbeit wie im Privatleben. In manchen Fällen gibt es gar kein Privatleben, weil das Ideal der Selbstlosigkeit das ganze Leben bestimmt.

Wenngleich die Affinität von Helfen und Hilflosigkeit im psychosozialen Dienstleistungssektor besonders ausgeprägt sein mag, so muß man sich dennoch darüber im klaren sein und kritisch anmerken, daß *jeder* Beruf seine perversierten Erscheinungsbilder kennt. Den Problemen der Arbeitssucht, den sogenannten „workaholics“, widmen sich in den USA zur Zeit die verschiedensten Wissenschaftler und Publikationen. Die Phänomene sind bekannt: Da gibt es den Erfolgshungrigen,

der sich auch am Wochenende nicht von seinem Schreibtisch trennt und der unwirsch und deprimiert ist, wenn man ihn vom Arbeiten abhalten möchte, den Autoritätsgeüßten, der das „Machtspiel“ auch zu Hause nicht lassen kann und die Vaterrolle mit der des Chefs verwechselt, sowie den Streß-Süchtigen, der nur zum Ziel gelangt, indem er künstliche Krisen schafft, gleichsam Feuer legt, nur um es anschließend wieder löschen zu können.

3.2. Dennoch kann Arbeit nicht für jeden Bereich und jede Profession einfach als eine Aktivität mit klar meßbarem Ziel definiert werden. Eine klare Formulierung der Trennung von Beruf und Privatleben hält SCHMIDBAUER für die seelische Gesundheit vieler von ihren Institutionen ausgebeuteter Helfer für wichtig und wünschenswert. Gleichzeitig hält er aber die Entwicklung eines Arbeitnehmerbewußtseins in den Bereichen der medizinischen, psychologischen und pädagogischen Versorgung für zweischneidig, weil es in vielen Bereichen keine Teilung der Bedürfnisse von Klienten gibt, die der professionellen Arbeitsteilung entspricht. Wo die Helfer primär emotionale Bedürfnisse befriedigen sollen, ist die Versachlichung und Arbeitsteilung professioneller Hilfe in Gefahr, mit zunehmender Perfektionierung destruktiv zu werden. Der Klient gerät in die Rolle des Hasen zwischen den Igel: Er hat keine Chance, zu finden, was er sucht, weil immer jemand anderer zuständig ist. In einem „modernen“ Kinderheim mit heilpädagogischer und psychologischer Fachabteilung, Schichtdienst und hoher Fluktuation der Erzieher kann es dazu kommen, daß ein elternloses Kind jährlich von zwanzig und mehr wechselnden Fachkräften betreut wird. Zu kaum einer kann es dann eine tiefere emotionale Bindung aufbauen.

3.3 SCHMIDBAUER weist weiter darauf hin, daß gerade die Professionalisierung jener Dienstleistungen, die lange Zeit in den Familien autonom und ohne Verwissenschaftlichung geleistet wurden, die Gefahr mit sich bringt, daß sich die Betroffenen nichts mehr zutrauen und damit Selbstheilungskräfte verlieren, die durch die Hilfe der Spezialisten nicht mehr ersetzt werden können. Ein professionelles, auf die Person des akademisch geschulten Fachmannes abgestelltes Vorgehen, das sich über bestimmte Grenzen hinaus entwickelt, macht aus drei Gründen die Übel schlimmer, die es zu bekämpfen vorgibt: (1) es erzeugt technische Schäden, die seine Wohltaten überwiegen; (2) es begünstigt zerstörerische gesellschaftliche Verhältnisse und verschleiert ihre Bedeutung für das individuelle Leid; (3) es behindert und entfernt die Betroffenen von ihren Möglichkeiten, ihr Leben selbst zu gestalten, selbst zu gesunden und die krankmachenden Umweltfaktoren anzugehen.

3.4. Hier gewinnt SCHMIDBAUERS Analyse des hilflosen Helfers eine gesellschaftliche Dimension. Er macht deutlich, daß die Industriegesellschaft dazu neigt, Probleme, die durch ihre technische, profitbestimmte und zweckrationale Vorgehensweise entstehen, mit eben diesen Mitteln zu „lösen“. Jede solche „Lösung“ verschleierte das tiefer liegende Problem und erschwere seine Veränderung<sup>5</sup>.

Für den Bereich der psychosozialen Versorgung werde die Veränderung dadurch erschwert, daß Experten produziert würden, die für systembedingte Störungen zuständig seien. Sie gewannen ihre berufliche Rolle durch diese Störungen und schafften so einen zusätzlichen, an Grundsätzen von Angebot und Nachfrage, Profit und Konkurrenz

---

<sup>5</sup> Hinter diesem Verfahrensmuster verbirgt sich offenbar ein generelles Strukturproblem des sozialen Dienstleistungssektors: Wo etwas nicht gelingt, wird die ‚Lösung‘ häufig in der bloß quantitativen Vermehrung der bereits angewandten Mittel und Methoden gesucht, damit aber systematisch verfehlt, weil die Rahmenbedingungen ungeprüft bleiben.

orientierten Wirtschaftsbereich. In ihm würden mit Hilfe bezahlter Dienstleistungen die Schäden verwaltet, welche Umweltzerstörung, Profitdenken und Wettbewerbszwänge anrichteten. Die Strategie der Professionalisierung beruhe auf der Annahme, daß alle durch die Industrialisierung angerichteten emotionalen Probleme rational durch geeignete Experten lösbar seien. SCHMIDBAUER bezeichnet diese Annahme als Irrtum, der ständig dadurch verschleiert werde, daß es diesen Experten sehr gut möglich sei, immer neue Erklärungen dieser Probleme zu finden und immer neue Techniken des Umgangs mit ihnen zu propagieren.

#### 4. Vier Thesen bilden die Grundlage des Beitrages von HELGE PETERS zur Frage: *Entprofessionalisierung – Alternative für die Sozialarbeit?*

4.1. Weil darüber gestritten wird, bis zu welchem Grad Sozialarbeit Profession ist, führt PETERS zunächst die klassischen Merkmale von Professionen auf. Seiner Annahme nach gilt Sozialarbeit deshalb als Semiprofession, weil ihr nicht alle jene Merkmale zugeschrieben werden können.

4.2. Woher rühren die Erwägungen und Empfehlungen, Sozialarbeit zu entprofessionalisieren? Nach PETERS Auffassung sind sie die Konsequenzen einer Kritik, die sich mit zwei Merkmalen von Professionen auseinandersetzt, nämlich zum einen mit dem Merkmal systematisierten und spezialisierten Wissens, den dazu gehörigen Techniken und *Methoden*, zum andern mit dem Merkmal gesellschaftlich anerkannter Kompetenz für die Bewältigung wichtiger gesellschaftlicher Aufgaben.

Die Kritik an den Methoden und den mit ihnen begründeten Ansprüchen ist nicht neu. Doch während sie in der Vergangenheit vor allem auf das individualisierende Moment des methodischen Ansatzes abhob mit dem Hinweis, daß dieser letztlich die sozialökonomischen Konstellationen und damit auch die von ihnen begründeten Probleme der Adressaten übersehen lasse, geht die neuere Kritik in eine andere Richtung. Sie möchte gerade das individualisierende Moment sozialpädagogischen Handelns in spezifischer Weise zur Geltung bringen und kritisiert an den Methoden der Sozialarbeit, daß ihr Zugriff die Subjektivität des Adressaten *trotz* aller Individualisierungsrhetorik verneine.

Diese Objektivierungstendenz sei vor allem auf die professionalisierungsinteressierte Handhabung einer vorgeblich wissenschaftlichen, meist psychologisierenden Begrifflichkeit der Methoden zurückzuführen, die sich über die Alltagsdefinitionen der Adressaten hinwegsetze. Offizielle Notdefinitionen und Hilfevorstellungen der Interaktionspartner korrespondierten nicht miteinander. Auf solcher Kritik basierten die Entprofessionalisierungsempfehlungen. Intendiert sei die Wiederanerkennung der Subjektivität des Adressaten. Es komme darauf an, die Notempfindungen und Hilfestellungen der Adressaten im Rahmen von deren Plausibilitäten zu interpretieren und aufgrund solcher Interpretationen dann – in Kommunikation mit den Betroffenen – Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Gefordert werde die „situative Öffnung“ und Alltagsorientierung der Sozialarbeit, nicht um den Alltag zu reproduzieren, sondern um die Blockierungszusammenhänge des Alltags als solche zu erkennen. Organisation von Selbsthilfe sei Mittel *und* Zweck, setze am Ende politische, soziale und individuelle Kompetenz beim Adressaten frei.

Der Sozialarbeiter verlöre danach die Rolle des Experten, der weiß, wie man Probleme löst. Das Kernstück der Profession – das systematisierte Wissen, die Techniken und Methoden – würde hinderlich, verführte zur Kolonisierung des Alltags der Betroffenen. Statt dessen müßte der Sozialarbeiter zu einem kontrollierten Perspektivewechsel fähig sein, fähig sein also, „sich systematisch auf die Sichtweisen der verschiedenen dem Handlungsfeld zugehörigen Personengruppen einzulassen“.

4.3. PETERS räumt ein, daß eine Sozialarbeit, die sich an so verstandenen Professionalisierungsempfehlungen orientiert, gewisse Erfolge haben wird und sie auch sicher in der Vergangenheit gehabt hat. Insgesamt gesehen seien die Erfolgsprognosen jedoch äußerst vage. Diese Einschätzung rechtfertigt er mit dem Argument, daß die Förderung von Selbsthilfeaktivitäten strategischen Zwängen entspricht, durch Sozialarbeit induzierte „Bedarfwucherungen“ der Adressaten über Selbsthilfeanregungen abzublocken. Der Vorwurf von PETERS enthält indirekt den ideologiekritischen Einwand gegen den Professionalismus. Es wird zunehmend erkannt, daß Sozialarbeit ihre Adressaten über die traditionellen Kanäle (Verwissenschaftlichung, Institutionalisierung, Bürokratisierung) nicht mehr erreicht. Deshalb versucht man nun, über neue Wege (Delegation, Dezentralisation, situative Öffnung, Alltagsorientierung) Zugang zu gewinnen (Konzept der „neuen Fachlichkeit“ in der Sozialarbeit). Soweit dabei Sozialarbeit das Selbsthilfepotential aktiviert, wird es nach PETERS' Dafürhalten allenfalls Widerstände von Sozialarbeitern geben, die ihre professionelle Identität bedroht sehen. Hier wäre zu fragen, ob dies wirklich der Fall sein muß und ob nicht empirische Gegenbeweise vorliegen. Auf zumindest ein Gegenbeispiel wurde von KEUPP in der Diskussion hingewiesen, auf die sogenannte „Irenoffensive“ in Berlin. PETERS meint jedoch, daß die empirischen Daten keine weitergehenden Hoffnungen erlauben. Den Optimismus, der aus so verstandenen Entprofessionalisierungsempfehlungen resultiert, deutet er als „überraschende Strukturblindheit ihrer Befürworter“. Armut und Devianz sind bekanntlich sozialstrukturelle Phänomene; sie lassen sich mit Hilfe sozialstruktureller Variabler wie Schichtung und Klasse erklären, die von individualisierenden, von der Alltagswelt der Betroffenen ausgehenden Bewältigungsstrategien kaum berührt werden. Selbstorganisation und Selbsthilfe derer, die nichts zu verweigern haben, noch nicht einmal Loyalität, mögen den subkulturellen Frieden einkehren lassen, die Verhältnisse zur „Superkultur“ – so PETERS – ändern sie nicht.

Als eigentlicher Adressat seien die *politischen Instanzen anzugehen*. Daher sollten Sozialarbeiter lernen, die Biographie ihrer Adressaten mit soziologischen, empirisch fundierten Begriffen zu schreiben. Das ließe ein Argumentationsrepertoire entstehen, das Koalitionen mit Bevölkerungsgruppen ermöglichte, auf deren Loyalität öffentliche Instanzen nicht ohne weiteres verzichten mögen. So könnte das unter solchen Perspektiven gesammelte Material zur Grundlage einer kommunalen Sozialplanung und Sozialpolitik werden. Zu hoffen wäre, daß Sozialarbeit dann nicht mehr das zu reproduzieren hilft, was zu beheben sie vorgibt.

Zu fragen ist an dieser Stelle, wie weit ein solch „aufklärerischer“ Gedanke wirklich trägt. Auch die nicht beantwortete Frage aus dem Plenum sei wiederholt, ob der Sozialarbeiter nicht mit einer Konzeption überfordert werde, die ihn als Systemkritiker gegen den Kapitalismus antreten lasse.

4.4. Zustimmung kann PETERS den Entprofessionalisierungsbegründungen, insoweit sie die Individualitäts- und Subjektivitätsfeindlichkeit gerade von Methoden entdeckt haben, die mit dem Anspruch angewandt werden, die Individualität der Klienten besonders zu berücksichtigen. Uneinsichtig sind ihm die Entprofessionalisierungsbegründungen, sofern sie als Entwurf einer neuen Sozialarbeit gelten wollen. Einer solchen würde vielmehr eine Ausbildung von Sozialarbeitern entsprechen, in deren Mittelpunkt makrosoziologische Analysen, Methoden empirischer Sozialforschung und Theorien zur Legitimationsabhängigkeit öffentlicher Instanzen stünden.

Damit zeigt sich, daß PETERS für die Abschaffung des alten Konzepts von Sozialarbeit plädiert. Er möchte weg von den Methoden und Techniken mit ihren psychologischen Überstülungen und will statt dessen zu einem Modell der *gesellschaftlichen Kompetenz* anregen, daß sich den Ergebnissen sozialwissenschaftlicher Forschung verpflichtet weiß und diese Kenntnisse *politisch* zur Geltung bringt. Ungeklärt bleibt hier allerdings die Bestimmung des Verhältnisses von politisch-gesellschaftlichem Engagement der Sozialarbeit zum unmittelbaren individuellen Anspruch auf Nothilfe bzw. auf Anleitung zur Selbsthilfe. Mag sein, daß Selbstorganisation vor allem dann Chancen besitzt, wenn sie ein gesellschaftlich relevantes Gut zu verweigern hat. Aber auch in der *Herstellung* von Subkultur läge ein nicht zu unterschätzendes Verweigerungspotential. Gerade da, wo es ansonsten nichts zu verweigern gibt, erhielte die *gezielte* und an die politische Adresse gerichtete *Aufkündigung* des subkulturellen Friedens den Charakter von Gegenmacht.

## 5. Zusammenfassung

Alle sozialen Dienstleistungsberufe haben es mit der Schwierigkeit zu tun, *einem Bedürftigen auslegen zu müssen, was ihm fehlt*. Von dieser unumgänglichen, aber sehr verschieden angehbaren hermeneutischen Aufgabe her bestimmt sich die gemeinsame Strukturproblematik. Weil die Bedürftigen in aller Regel eben gerade nicht oder nicht ohne weiteres sagen können, was ihnen fehlt, hängt Entscheidendes von der Kompetenz dessen ab, der die Auslegung vornimmt und die Art seiner Hilfestellung hiervon abhängig macht. Hierzu bedarf es einer möglichst qualifizierten Ausbildung, deren Modalitäten zwischen den verschiedenen Interessengruppen sehr umstritten sind. Die Professionalisierung entfaltet sich als Sicherung und tendenzielle Erweiterung des Zuständigkeitsbereiches. Mit Professionalisierung verknüpft ist immer auch eine Gefahr: daß nämlich das „Fußfassen“ der einen zum „Entmündigt-werden“ der andern führt. Der professionelle Helfer gerät in das Dilemma, von dem er lebt: *Er muß sich selbst überflüssig machen und kann doch nicht so tun, als ließe sich dieses Ziel ohne ihn erreichen.*

## Literatur

- AUERNHEIMER, G.: Erzieher – Erziehung – Erziehungsmittel – Erziehungstheorie. In: WULF, CH. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 187–192.  
CHERNISS, C.: Professional Burnout. New York 1979.

### *Anschrift der Autoren:*

Dr. Helmut Gaßen, Robert-Schuman-Str. 2, 5000 Köln 91  
Dr. Michael Schwander, Hügelstr. 30, 6940 Weinheim



## Überflüssige oder verkannte Disziplin?

*Erziehungswissenschaft zwischen Ratlosigkeit und Betriebsamkeit, Theoriekonjunkturen und Theorieverschleiß*

### I

Bei diesen Symposium handelte es sich um die vierte Tagung der ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTSFORSCHUNG DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT, nach Vorgesprächen mit ULRICH HERRMANN (Tübingen) und JÜRGEN OELKERS (Lüneburg) vorbereitet von HEINZ-ELMAR TENORTH (Frankfurt). Die Thematik des Symposiums ergibt sich aus der Aufgabenstellung, die sich die Arbeitsgemeinschaft zu eigen gemacht hat: die kritische Analyse dessen, was als „Erziehungswissenschaft“ heute gelehrt und studiert wird, als Instanz der Politik- und Praxisberatung gelten will und auch in Anspruch genommen wird und doch – so hat es den Anschein – durch immer neue Trends und Wendungen weder durchschaubar noch in sich verständlich ist. Worin die disziplinäre Identität der Erziehungswissenschaft besteht oder bestehen könnte, darüber herrscht keine Klarheit; wahrscheinlich würde es sogar erhebliche Schwierigkeiten bereiten, sich darüber zu verständigen und die Kriterien dafür anzugeben, wie denn die Frage nach der disziplinären Identität überhaupt (noch) sinnvoll zu stellen ist. Statt dessen wird eine „Relevanz“-Debatte geführt, zumeist verbunden mit Klageliedern darüber, daß die Erziehungswissenschaft in der Öffentlichkeit, bei Politikern und Eltern zu wenig akzeptiert oder beachtet werde; wobei in der Regel übersehen oder unterschlagen wird, daß die Erziehungswissenschaftler zu diesem von ihnen beklagten Sachverhalt selber nicht wenig beigetragen haben. Mit der Transformation der Pädagogik in eine (sozialwissenschaftlich orientierte) Erziehungswissenschaft scheint letzterer die *Pädagogik* abhanden gekommen zu sein; sie lehrt nicht mehr „pädagogisches Sehen und Denken“, ist nicht mehr *reflexion engagée* vom Standpunkt der pädagogischen Verantwortung aus; sie spricht eine Sprache, die sie in der Öffentlichkeit, unter den Laien, Eltern, allen Nicht-Profis, „sprachlos“ macht – und deshalb hat sie in des Wortes doppelter Bedeutung auch „nichts mehr zu sagen“.

Es war und ist also höchste Zeit, darüber nachzudenken, woher es kommt, wodurch es sich mehr oder minder ungebrochen fortsetzen kann, welche Konsequenzen es hat, daß die Erziehungswissenschaft weithin immer noch durch einen Sachverhalt gekennzeichnet ist, den SIEGFRIED BERNFELD ihr schon 1925 im „Sisyphos“ ins Stammbuch schrieb: Mangel an Tatbestands-Gesinnung. Redet die Erziehungswissenschaft eigentlich *von* etwas – und *wovon*? – oder je länger je mehr „über“ etwas?

---

1 Der vorliegende Bericht über das Symposium der ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTSFORSCHUNG wurde verfaßt von ULRICH HERRMANN (Teil I, mit Benutzung eines Rundschreiben von H.-E. TENORTH zur Vorbereitung des Symposiums), JÜRGEN SCHRIEWER (Teil II, mit Benutzung des Kommentars von HELMUT HEID zu den Vorträgen von GÜNTHER BITTNER und WALTER HORNSTEIN), HEINZ-ELMAR TENORTH (Teile III und IV, mit Benutzung eines Kommentartextes von JÜRGEN DIEDERICH) und JÜRGEN OELKERS (Teil V.) Redaktionelle Bearbeitung: ULRICH HERRMANN.



Um die zumeist ergebnislosen Argumentationsmuster heutiger erziehungswissenschaftlicher Diskussion zu vermeiden und die theoretische, politische und pädagogische *Praxis der Erziehungstheorie* der Erziehungswissenschaft zum Gegenstand der Analyse und Diskussion zu machen, gingen die Überlegungen und Planungen zum Symposium von folgenden Voraussetzungen aus:

(1) Die „Relevanz“-Thematik läßt sich nur auf der Grundlage empirischer Daten und Forschungen sinnvoll weiterführen. Dabei ist es notwendig, nicht nur den traditionell dominanten und institutionell schon als Praxisbereich der Erziehungswissenschaft definierten Sektor des öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystems zu berücksichtigen, sondern auch die gesellschaftliche Produktion und Verwertung pädagogischen Wissens in Familie und Haus, in Politik, Gesellschaft und Administration.

(2) Die häufig beklagte und in vielen Fällen nicht übersehbare „Akzeptanzkrise“ der Erziehungswissenschaft und die chronisch schlechte Reputation der Disziplin in Öffentlichkeit und Wissenschaft soll nicht dem Unwillen der Rezipienten erziehungswissenschaftlichen bzw. pädagogischen Wissens zugeschrieben werden, sondern muß zuerst mit den eingefahrenen Mustern erziehungswissenschaftlicher Theorieproduktion und -verbreitung, mit der Ausbildungspraxis in den Hochschulen und der Funktion und Wirkung der Erziehungswissenschaft in pädagogischen Handlungsfeldern konfrontiert werden. Für den Ruf, den sie hat, und für die Lösungen und Ausweichstrategien, die sie in dieser Lage entwickelt, ist die Disziplin primär *selber* verantwortlich.

Für die Umsetzung dieser allgemeinen Thesen und für ihre empirische Überprüfung wurden drei Themen ausgewählt:

### *1. Die gesellschaftliche Nachfrage nach pädagogischem Wissen*

Seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts gibt es eine kontinuierliche und – parallel zur Pädagogisierung von immer mehr Lebens- und Gesellschaftsbereichen – intensiver werdende Nachfrage nach pädagogischem Wissen. Sieht man vom öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesen ab, dann hat es die Erziehungswissenschaft kaum vermocht, ihre eigene „Wissensproduktion“ auf diese Nachfrage angemessen zu beziehen. Dies ließe sich z. B. an den folgenden drei Bereichen anhand empirischer Daten diskutieren:

(1) *Erziehungsberatung*: Die Belehrung des Publikums in drängenden Fragen praktischer Erziehung wird eher von Kinderärzten und Psychologen wahrgenommen – weil die Pädagogik nichts davon weiß, nichts wissen will? Weil sie sich hat verdrängen lassen?

(2) *Politikberatung*: Im Bereich der Bildungsplanung haben Erziehungswissenschaftler mit starker Konkurrenz aus den Sozialwissenschaften zu rechnen – mit der Konsequenz der Übernahme allgemeiner sozialwissenschaftlicher Theorieprogramme, der Beschränkung auf Unterricht und Interaktion oder auf pure Kritik gesellschaftlicher Erwartungen an Planungswissen?

(3) *Deutungswissen*: Innerhalb der verschiedenen heute kursierenden Deutungen der Funktion der Erziehung und des Erziehungs- und Bildungssystems ist die Erziehungswissenschaft fast nur noch als *eine* kritisch/affirmative „Ideologie“ neben anderen erkennbar – weil die Stelle einer pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Klärungsinstanz sich nicht mehr besetzen läßt?

## 2. Die Erziehungswissenschaft und die Professionalisierung pädagogischer Berufe

Die Pädagogik als Wissenschaft hat sich, wo sie für pädagogische Berufe Ausbildungsleistungen erbrachte (zunächst in der Lehrerbildung, dann auch in der Sozialpädagogik, der Erwachsenenbildung usw.), traditionell wie aktuell als Wissenschaft „von und für Praxis“ definiert. Es hat aber den Anschein, als sei es ihr nicht gelungen, einerseits die jeweilige Praxis angemessen zu begreifen und andererseits die Theoriebildung in die Bildungstheorie pädagogischer Berufe zu übersetzen. Die Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft in Hochschulen und Universitäten hat zunächst einmal nicht der Verbesserung des Praxis-Theorie-Transfers (*et vice versa*), sondern vor allem der Etablierung der Erziehungswissenschaftler *selber* genutzt.

Die Berechtigung dieser gängigen Schelte der Erziehungswissenschaft kann an zwei Hauptrichtungen pädagogischer Berufsausbildung geprüft und diskutiert werden:

(1) **Lehrerbildung und Lehrerberuf:** Befunde und Indizien für den folgenlosen Erwerb der Hochschulqualifikation scheinen in fast beliebiger Menge verfügbar – trifft dies für alle Lehrberufe aller Schularten und -stufen zu? Ist dieser Sachverhalt bedingt durch situative, personelle, institutionenspezifische usw. Umstände und Details, die nicht in die Theoriebildung eingehen können oder die prinzipiell durch ein Hochschulstudium nicht vermittelbar sind? Ist die Rede vom Praxischock vielleicht nicht nur (vgl. die Hinweise von LUHMANN/SCHORR) ein Indiz für das unzulänglich bzw. unbegriffene Verhältnis von Berufsvorbildung und Berufstätigkeit?

(2) **Sozialpädagogik und Sozialarbeit:** Am Beispiel der Jugendforschung hat WALTER HORNSTEIN den Zirkel beschrieben, daß aus der angestrebten Intention, unbedingt „für die Praxis“ denken zu wollen, der praktizistische Kurzschluß, der Theorieverschleiß und dann die Irrelevanz folgen – notwendigerweise? Welche Organisation der Jugendforschung sollte angestrebt werden, deren Ergebnisse nicht erst dann vorliegen, wenn sich die aktuelle Problemlage der Jugend schon wieder verändert hat? Welche Gegenstände und Intentionen wären spezifisch für eine *pädagogische* Jugendforschung unter den veränderten Bedingungen der Jugendprobleme heute?

## 3. Die disziplinspezifische „Produktion“ und „Verarbeitung“ der gegenwärtigen Situation der Erziehungswissenschaft

Für die Analyse der Gründe der gegenwärtigen Situation und der Formen ihrer Verarbeitung innerhalb der Erziehungswissenschaft lassen sich verschiedene Zugangswege zeigen:

(1) **Wissenschaftstheorie:** Haben die Kontroversen zwischen „positivistischen“ und anderen Ansätzen, in denen die Vorwürfe von fehlender Forschung, falschem Theorieverständnis einerseits und unverantwortlicher Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen andererseits sich ablösen und blockierten, die Analyse der Situation heute verhindert und eine Klärung verzögert? Ist auch der Verschleiß von Theorien und Konzepten nur ein Indikator für die verbreitete Ratlosigkeit und die fehlende Kontinuität in der Theoriediskussion der Erziehungswissenschaft?

(2) **Wissenschaftssoziologisch und -historisch:** Kämpft die Erziehungswissenschaft gegen die von ihr selbst produzierten, überhöhten, systematisch aber nicht einlösbaren Versprechen und Erwartungen? Ist ihr theoretisches Selbstverständnis und der überspannte Anspruch auf Praxisrelevanz die sowohl hilflose als auch funktional richtige Antwort auf die reale gesellschaftliche Funktion von Erziehung – nämlich angesichts von deren Heteronomie und Marginalität ein Palliativ für immer wieder enttäuschte Erzieher? Ist die Geschichte des pädagogischen Denkens weithin eine Geschichte von Illusionen – so meinte es jedenfalls BERNFELD –, die *notwendigerweise* zu produzieren sind, um den professionellen Erziehern und Lehrern das Bewußtsein eines Berufsethos zu vermitteln, die aber mit ihrer *konkreten* Berufstätigkeit nichts zu tun haben?

(3) **Wissenschaftshistorisch und -vergleichend:** Ist die Ausbildung einer pädagogischen „Denkform“, in der die Erziehungsprobleme und -möglichkeiten hypostasiert werden, in der schließlich so ziemlich alle gesellschaftlichen Gebrechen und ihre Behebung zum Aufgabenfeld des Pädagogen umdefiniert

worden sind – mit der deutlich spürbaren Konsequenz des permanenten Konflikts mit den wirklich bestimmenden gesellschaftlichen Faktoren –, vielleicht nur ein spezifisch deutsches Phänomen? In der Sprache der sog. Geisteswissenschaftlichen Pädagogik und von ihr her verstanden das Problem also: Haben wir innerhalb der „Deutschen Bewegung“ (DILTHEY, NOHL) so etwas wie eine „deutsche Pädagogik“, die sich heute jedenfalls in zum Teil absurde Allzuständigkeitsillusionen verstiegen hat? Hat das etwas mit einem ‚geheimen‘ Rousseauismus oder etwas mit dem Konzept der „relativen Autonomie“ zu tun? Wie erklärt sich die erstaunliche Stabilität dieser „Denkform“ vor dem Hintergrund ihrer gesellschaftlichen und politischen Hilflosigkeit, weswegen sie aber nicht „wirkungslos“ ist?

Von diesen Überlegungen her ergab sich dann das Tagungsprogramm:

Kontext und Intention des Symposiums: ULRICH HERRMANN (Tübingen) (*hier Kap. I*)

Fallstudie I: *Erziehungsberatung und soziale Arbeit*

Kommentar: HELMUT HEID (Regensburg)

Referate: GÜNTHER BITTNER (Würzburg): Überflüssige Pädagogik  
WALTER HORNSTEIN (München): Ratlose Berater  
(*hier im Bericht Kap. II*)

Theorieversuch: *Produktions- und Verwertungsbedingungen pädagogischen/erziehungswissenschaftlichen Wissens*

Kommentar: ENNO SCHMITZ (Berlin)

Referate: PETER ZEDLER (Hagen): Steuerung der Wissensproduktion  
ILSE DAHMER (Hannover): Ungelöste Wissenschaftspropädeutik  
(*hier im Bericht Kap. III*)

Fallstudie II: *Lehrerbildung, Lehrerwissen*

Kommentar: JÜRGEN DIEDERICH (Frankfurt)

Referate: JÜRGEN OELKERS (Lüneburg): Mythos der Verwissenschaftlichung  
DIETER LENZEN (Berlin): Mythos der Praxisorientierung  
S. F. MÜLLER (Hildesheim): Wissen des Lehrers  
(*hier Kap. IV*)

Theorieversuch: Wissenschaftsgeschichte und Argumentationskultur

Kommentar: HEINER DRERUP (Köln)

Referate: ULRICH HERRMANN (Tübingen): Selbstfixierungen deutscher Pädagogik  
JÜRGEN SCHRIEWER (Frankfurt): Pädagogik – ein deutsches Syndrom?  
HEINZ-ELMAR TENORTH (Frankfurt): Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie  
(*hier im Bericht Kap. V; Herr DRERUP und Herr MÜLLER waren leider an der Teilnahme am Regensburger Kongreß verhindert*)

Die nachfolgenden Ausführungen fassen die Thesen der Referate und die Diskussionsergebnisse zusammen. Ein Kongreßbericht, mit Berücksichtigung dieses Symposiums, erschien bereits in Heft 4/82 der NEUEN SAMMLUNG (dort auch der Beitrag von BITTNER in vollem Umfang); weitere Beiträge dieses Symposiums werden im Jahrgang 1983 der ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK erscheinen.

## II

Mit zwei exemplarisch argumentierenden „Fallstudien“ und zwei systematisch ansetzenden „Theorieversuchen“ sollte die übergreifende Problematik des Symposiums in eine bearbeitungsfähige Themenfolge übersetzt werden. In diesem Rahmen ging die „Fallstudie I: *Erziehungsberatung als soziale Arbeit*“ der praxisdienlichen Beratungskapazität der Erziehungswissenschaft in außerschulischen erzieherischen Handlungsfeldern nach. Zugleich markierten die Thesen von GÜNTHER BITTNER (Würzburg) zur „Überflüssigkeit“ der Pädagogik und der Bericht von WALTER HORNSTEIN (München) über die Nicht-Rezeption des 5. Jugendberichts der deutschen Bundesregierung den provokations- und

d. h. dann auch diskussionsträchtigen Auftakt des Symposiums insgesamt. Der Charakter beider Referate als zugleich komplementär und antithetisch wurde im Verlauf ihrer einführenden Kommentierung durch HELMUT HEID, ihrer nachträglichen ergänzenden Präsentation durch die Autoren selbst sowie ihrer anschließenden Diskussion im Plenum angedeutet, aber in seinem ganzen Spannungsreichtum nicht mehr ausgeschöpft.

Beide Referate bezogen sich mit ihren Thesen zunächst auf institutionalisierte Beratungssituationen: auf die Individualberatung des professionalisierten Erziehungsberaters BITTNER, auf die gesetzlich (§ 25 JWG) geregelte Praxis regelmäßiger Jugendberichterstattung an Bundestag und Bundesrat HORNSTEINS. Beide extrapolierten dann aber von ihrer jeweils exemplarisch als „Fall“ (HORNSTEIN, S. 2) begriffenen Beratungspraxis auf *Allgemeineres*: auf die „pädagogische Wissenschaft“ schlechthin (BITTNER, S. 1), auf die „grundsätzliche“ Problematik (HORNSTEIN, S. 13) des Verhältnisses von erziehungs- und sozialwissenschaftlichem Wissen und politisch-administrativem System (HORNSTEIN). Unterschiedlich waren mithin, bei aller Ähnlichkeit der Ausgangssituationen, die *Reflexionsperspektiven*: Analysierte HORNSTEIN die Bedingungen für die Rezeption, besser: Nicht-Rezeption erziehungswissenschaftlichen Wissens durch außenstehende Adressaten in Politik und Verwaltung sowie deren spezifische Blockaden, so wurde für BITTNER die gleichsam als objektivierender Test begriffene Beratungssituation zum Anlaß, erziehungswissenschaftliches Wissen selbst in seiner Qualität in Zweifel zu ziehen und die „Zunft“ zu einer „kollektiven Selbstreflexion“ einzuladen (BITTNER, S. 1). Entsprechend unterschiedlich gerieten dann die jeweils im Mittelpunkt beider Referate stehenden *Diskrepanzanalysen*: Diskrepanz zwischen dem von Erziehungswissenschaftlern angebotenen und dem in praktischer Erziehungsberatung benötigten Wissen bei BITTNER, bei HORNSTEIN „Diskrepanz der Erwartungen und Ansatzpunkte“, schärfer: „eklatanter Widerspruch... (des) angebotenen Wissens in seiner inneren Struktur... zu den Handlungsstrukturen und -möglichkeiten des politischen Systems“ (HORNSTEIN, S. 15, 13). Mündete die BITTNERsche Problematisierung eben dieses „angebotenen Wissens in seiner inneren Struktur“ (S. 13) in die These von der „praktischen Unbrauchbarkeit pädagogischer Konzeptbildungen“ (BITTNER, S. 2), so leiteten die HORNSTEINSchen Diskrepanz-Diagnosen, weit davon entfernt, die Gewißheitsgrundlagen des eigenen (erziehungswissenschaftlichen) Wissens in Frage zu stellen, zu einer systematischen Analyse der dafür verantwortlichen „massiven Abwehr- und Verdrängungsprozesse“ auf der Seite des politisch-administrativen Systems über (HORNSTEIN, S. 13). „Überflüssige Pädagogik“ also nach BITTNER – lediglich „verkannte Disziplin“ nach HORNSTEIN: in dieser pointierten Gegenüberstellung wurde das Leitthema des Symposiums von keiner der nachfolgenden thematischen Einheiten leider mehr aufgenommen.

Die *Gründe*, die BITTNER in thesenhafter Kürze für die praktische Unbrauchbarkeit und folglich „Überflüssigkeit“ der Pädagogik festhielt, lassen sich wie folgt zusammenziehen:

(1) Gegenwärtige Erziehungswissenschaft verzettelte sich, resultierend aus den mit ihrer „Über-Akademisierung“ einhergehenden literarisch-publizistischen Produktionszwängen, in unfruchtbaren „Neologismen“ und spezialistisch verengten „Quisquilien“, deren Erkenntniswert über das „spätestens durch die Reformpädagoginnen“ Gesagte nicht hinausgehe (BITTNER, S. 2).

(2) Die für Pädagogen geradezu berufstypische Dominanz „pädagogischer Utopien und Idealbildungen“ (die LUHMANN/SCHORR [1979], S. 343ff. in den Existenzbedingungen und der „Eigendynamik des pädagogischen Establishments“ strukturell verankert sehen)

blockiere die notwendige „pädagogische ‚Trauerarbeit‘“, d. h. die für ihre Realitätsangemessenheit erforderliche selbstkritische Kontrolle und Relativierung pädagogischer Konzeptbildungen, wie andererseits bloß beschreibende Duplizierungen von Wirklichkeit keinen „Anreiz, die Praxis anders anzupacken“, böten (BITTNER, S. 3f.).

(3) Die Konzeptbildungen gegenwärtiger Erziehungswissenschaft seien, im Gegensatz etwa zu denjenigen der pädagogischen Klassiker, weder in „Lebenserfahrung“ und „Lebenspraxis“ übersetzbar noch böten sie das, was die praktische Erziehungsberatungssituation verlange: „ein Konzept vom Lebensganzen“ (S. 4).

In demgegenüber ausführlichem Beweisgang sucht HORNSTEIN die am Beispiel seines „Falles“ aufgezeigten Diskrepanzen auf bestimmte „Strukturmomente unserer politisch-administrativen Verfassung“ zurückzuführen und „mit einigen theoretischen Überlegungen zur Rezeptivität und Resistenz des politischen Systems gegenüber sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen in Beziehung zu setzen“ (S. 13, 12). Nach ausführlichen informativischen Passagen über die institutionellen Grundlagen der Jugendberichterstattung, die konzeptionellen Überlegungen der für den 5. Bericht verantwortlichen Sachverständigenkommission sowie die konkreten Begleitumstände seiner Rezeption/Nicht-Rezeption skizzierte HORNSTEIN, in Anlehnung an VAN DEN DAELE/WEINGART (1975), ein sehr stilisiertes Schema von drei idealtypischen Entsprechungsverhältnissen zwischen „Form und Struktur von Wissensbeständen auf der Seite der Wissenschaft“ und Handlungszielen, -möglichkeiten und -bedingungen der Wissen nachfragenden politischen Akteure. Vor diesem Hintergrund konnte er dann die systematische Nicht-Entsprechung zwischen dem sozialwissenschaftlichen Analyseangebot der unabhängigen Sachverständigenkommission und dem selektiven Informationsbedarf des politischen Systems präzise benennen und analysieren. Demnach hatte die Kommission „ihren Auftrag und ihr Konzept“ eigenwillig dahingehend definiert, statt isolierender Berichterstattung lediglich über die verschiedenen Formen und Interventionsmöglichkeiten von Jugendhilfe und Jugendpolitik aus sozialwissenschaftlicher Sicht Aufschluß über die übergreifenden „sozialstrukturellen, ökonomischen, politischen Bedingungsbeziehungen von Jugendproblemen“ zu geben und diese Analysen in kritischer Absicht mit „gesellschaftspolitischen Kriterien, wie etwa ... dem der Gleichheit von Lebenschancen u. a.“, in Relation zu setzen (HORNSTEIN, S. 15ff.). Schließlich hatte die Kommission die ihr gleichfalls übertragene Aufgabe, Verbesserungsvorschläge zu entwickeln, für sich dahingehend entschieden, keine „detaillierten Einzelempfehlungen“ auszusprechen, sondern „generelle Orientierungspunkte“ zu markieren, keine Hilfen für Weg-Entscheidungen im Hinblick auf (politisch) bestimmte Ziele also anzubieten, sondern selbst Vorgaben für Ziel-Entscheidungen aufzustellen. Inhaltlich setzte sich die Kommission mit ihrer „Ziel“-Empfehlung einer generellen „Kurskorrektur“ zudem quer zu den gegenwärtig praktizierten und über Spezialisierung, Institutionalisierung und Professionalisierung auch verwaltungskonform organisierbaren Problemlösungsformen.

Mit allen diesen explizit intendierten sozialwissenschaftlichen Analyse- und sozialpolitischen Empfehlungsangeboten aber war die Nicht-Entsprechung *vis-à-vis* den Erwartungen des politisch-administrativen Systems nicht nur eine systematische, sondern – so ließe sich mutmaßen – auch eine systematisch herbeigeführte, d. h. dann auch vorhersehbare. Denn nicht nur zeigte sich, daß die Auftraggeber und Adressaten des Berichts lediglich an Information und Beschreibung – allenfalls an Zweck-Mittel-Relationen – „als Ausgangsdaten für mögliches politisches Handeln“ interessiert waren, nicht aber an den vorgelegten Entwürfen für „reflexive Systempolitik“ (HORNSTEIN, S. 15f.). Es zeigte sich auch, daß

die sozialwissenschaftliche Analyse übergreifender „gesellschaftlicher Entstehungs- und Bedingungsbeziehungen“ (ebd., S. 4) in „äußerst scharfen Gegensatz“ trat zu der strukturellen „Selektivität des jugendpolitischen Handlungssystems“, wie sie bedingt ist sowohl durch die Segmentierung von Zuständigkeiten in vertikaler (Bund, Länder, Kommunen) und horizontaler Hinsicht (unterschiedliche Ressorts, Institutionen, gesellschaftliche Gruppen) als auch durch die aus sachimmanenten Gründen nur sehr begrenzte politische Steuerbarkeit von Sozialisationsprozessen (S. 20f.). Darin lägen dann, so HORNSTEIN, die strukturellen Ursachen begründet für die im einzelnen beobachtbaren „Mechanismen der Problemabwehr und -verschiebung“, die Ausblendung von Erkenntnissen über politisch relevante gesellschaftliche Bedingungen, die Vorgänge des „Passend-Machens von Sachverhalten und Interpretationen in bezug auf die eigenen politischen Absichten“ oder die schlichte Weitergabe wegen Unzuständigkeit (HORNSTEIN, S. 18). Und HORNSTEIN resümierte: Die von kritisch-sozialwissenschaftlichem Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft getragenen komplexen Entstehungs- und Bedingungsanalysen von Jugendproblemen hätten „im politischen System der Bundesrepublik keine Entsprechung auf der Handlungs- und Interventionsebene. [...] der Bericht hat also eigentlich keinen Adressaten“ (S. 21).

Unterschiedlich explizit waren, wie ihre Analysen, so auch die von BITTNER und HORNSTEIN daraus gezogenen *Schlußfolgerungen*. HORNSTEIN hielt unbeirrbar fest sowohl an der Form der Jugendberichterstattung durch eine unabhängige Sachverständigenkommission wie am kritischen Selbstverständnis von Sozial- „und speziell Erziehungswissenschaft“, deren auf gesamtgesellschaftliche Bedingungsbeziehungen gerichtete Analyse „den Aktionsradius staatlichen Handelns systematisch mißachten und überschreiten“ müsse (HORNSTEIN, S. 23). Seine eher beiläufig angedeutenden Überlegungen über eine allfällig veränderte institutionelle Anbindung der Jugendberichterstattung waren insofern kaum dazu angetan, diese bewußt eigenwillige Perpetuierung des grundsätzlichen Spannungsverhältnisses zwischen erziehungswissenschaftlichem Analyseangebot und Erwartungs- bzw. Handlungshorizonten des politischen Auftraggebers abzumildern. Konsequenterweise erwartete HORNSTEIN denn auch mögliche praxisbeeinflussende oder -verändernde Wirkungen von Erziehungswissenschaft eher in der Form „weniger sichtbarer und vielleicht auch eher langfristiger Effekte“ auf der Ebene der Praxis und der dort tätigen Erzieher selbst als von direkt an die verantwortlichen Akteure des politischen Systems gerichteten sozialwissenschaftlichen Konzepten für „reflexive Systempolitik“ (S. 24).

Weitgehend implizit blieben die Schlußfolgerungen, die BITTNER aus seinen kritischen Thesen über die praktische Unbrauchbarkeit pädagogischer Konzeptbildungen zog. Allerdings waren sie aus ihnen erschließbar in Form indirekt formulierter Gütekriterien pädagogischer Theorie, deren wichtigstes und unabdingbares es war, daß pädagogische Konzepte „den Lebenszusammenhang im ganzen“ zu deuten, sich nicht auf Erziehung allein zu beschränken hätten. Bis auf weiteres schien BITTNER bereit, um ihrer Praxisbedeutsamkeit und -wirksamkeit willen auf nicht-erziehungswissenschaftliche „Konzepte vom Lebensganzen“ auszuweichen – „z. B. ein psychoanalytisches“ (BITTNER, S. 4).

Dezidiertes Festhalten am kritisch-sozialwissenschaftlichen Selbstverständnis und „Erkenntnisinteresse“ der Erziehungswissenschaft bei HORNSTEIN, auch auf das Risiko hin, mit der damit zugleich involvierten Wendung an andere Adressaten tendenziell aus der institutionalisierten Beratungssituation auszuscheren; ebenso dezidiertes Festhalten an den Aufklärungserfordernissen praktischer Beratungssituationen bei BITTNER, ver-

bunden mit dem offenen Eingeständnis, um ihretwillen gegebenenfalls aus der Erziehungswissenschaft auszuscheren: mit diesen Schlußfolgerungen waren die Kritik- bzw. Zustimmungsfrenten der anschließenden Diskussion weitgehend präjudiziert.

HORNSTEIN konnte mit seiner Bekräftigung disziplinimmanenter Standpunkte und Erkenntnisdesiderate viel Zustimmung der erziehungswissenschaftlichen Teilnehmer für sich verbuchen – die Adressaten aus Politik und Verwaltung waren ja nicht anwesend. Niemand konnte wissen, daß zur gleichen Zeit und am gleichen Ort, nur an anderen Beispielen und im Rahmen einer anderen Arbeitsgruppe, just ein Vertreter der Kultusverwaltung das „Vertrauensdefizit“ der Verwaltung gegenüber der Erziehungswissenschaft sowie die aus grundsätzlich divergierenden Sichtweisen resultierenden „Mißverständnisse“ zwischen Wissenschaftssystem und politisch-administrativem System thematisierte<sup>2</sup>. So kam der direkte Dialog zwischen den der Sachlage nach angesprochenen ungleichen Partnern ebensowenig zustande wie eine ausführliche Diskussion, die, unter Nutzung gerade auch der einschlägigen Erfahrungen von Sozialwissenschaftlern (vgl. etwa LUDZ 1977), sowohl die eingegrenzten Möglichkeiten wissenschaftlicher Politikberatung illusionslos aufgezeigt als auch die divergierenden Perspektiven beider Seiten in ihrer legitimen Verschiedenheit wie möglichen Verschränkbarkeit ausponderiert hätte. Die in HELMUT HEIDS Kommentar zu HORNSTEIN aufgeworfenen grundsätzlichen Fragen nach Funktionen, Voraussetzungen und Realisierungschancen wissenschaftlicher Politikberatung blieben daher weitgehend offen.

Gegenüber der Zustimmung, die HORNSTEIN für sich verbuchen konnte, mußte BITTNERs von übertriebener Rücksichtnahme nicht verwässerte Eigenkritik der Erziehungswissenschaft bei einem Plenum von Vertretern der Zunft genau das provozieren, was diese ihrerseits mit HORNSTEIN den Adressaten erziehungs- und sozialwissenschaftlicher Wissensangebote in Politik und Verwaltung negativ anzulasten bereit waren: „Mechanismen der Problematabwehr und -verschiebung“ (HORNSTEIN S. 18). Ihre Palette reicht von Exkulpationen (im Vergleich mit der angeblich ebenfalls nur geringen technologischen Problemlösungskapazität anderer Disziplinen einschließlich der Medizin befinde sich die Erziehungswissenschaft, so ein Teilnehmer, „in bester Gesellschaft“) über Unterstellungen (implizit-untergründig verfüge BITTNER über das, was er explizit kritisiere: einen erziehungswissenschaftlichen Orientierungsrahmen) und Personalisierungen (BITTNERs Thesen spiegelten lediglich seine individuelle Erfahrung und seinen eigenen kontingenten Wissensstand) bis hin zu nackten Abwehreffekten (ein Teilnehmer fühlte sich durch BITTNERs Thesen „persönlich gekränkt“). In keiner Weise ausdiskutiert blieben darüber grundsätzlichere, mit BITTNERs Thesen angerührte Probleme. Dies galt auch für die von HELMUT HEID in seinem Kommentar zu BITTNER aufgeworfenen Fragen nach einem differenzierteren Verständnis dessen, was „Praxisdienlichkeit“ in der Pädagogik denn besage und überhaupt besagen könne, sowie nach angemessenen Evaluationskriterien für die Leistungsfähigkeit und Problemlösungskapazität von Wissenschaften. Aber auch die sehr hypothetisch formulierte Vermutung eines Teilnehmers, ob nicht hinter BITTNERs Dichotomisierung von „Quisquilien“ (sprich: spezialistischer Detailforschung) auf der einen und „Konzepten vom Lebensganzen“ auf der anderen Seite eine für Pädagogik

2 B. R. KILLAIT mit seinem Beitrag „Was erwarten Bildungspolitiker und leitende Vertreter der Kultusbürokratie von der Erziehungswissenschaft als Beitrag zur Lösung der MigrantInnenproblematik?“ in der Arbeitsgruppe der Kommission für Vergleichende Erziehungswissenschaft. Jetzt in: VE-Informationen, Nr. 10, (Münster) Juli 1982, S. 65–72.

grundsätzlich charakteristische durchgängige „Differenz von Wissenstrukturen“ zutage trete – eine Duplizität, wie sie im Fortgang des Symposiums dann unter anderer Etikettierung als Unterscheidung von „Forschung“ und „Reflexion“ in systematisch-metatheoretischer Behandlung in dem Referat von TENORTH, in wissenschaftsgeschichtlich vergleichender Perspektive in dem Referat von SCHRIEWER explizit wieder aufgenommen werden sollte –, wurde mit energischem Insistieren auf der „Einheit pädagogischen Wissens“ vorschnell beiseitegeschoben.

So blieb die Diskussion im ganzen verfangen auf einer Ebene wechselseitiger Bestätigungsargumente, vorläufiger Verständnisfragen und ersten Herantastens an die mit beiden Referaten angeschnittene Tiefendimension von Grundsatzproblemen. Die in einem noch nicht aufeinander eingestimmten – zudem mit rund 100 Teilnehmern übervollen – Plenum ablaufenden gruppendynamischen Mechanismen mögen dafür u. a. verantwortlich gewesen sein; mehr aber noch die Verkettung unglücklicher Umstände bei der Vorbereitung, die dazu führten, daß den meisten Teilnehmern die schriftlich vorbereiteten Beiträge bis zum Beginn des Kongresses vorenthalten blieben. Denn auch hier galt, was LUHMANN (1980, S. 19, 47) generell als Voraussetzung für „ernste, bewahrenswerte Kommunikation“ festhält: „Anders als bei gesprochenem oder im Sprechen reproduziertem Sinn, wo schon das Anhören der Darstellung die Aktivität weitgehend absorbiert, tritt einem (erst) Schriftgut geradezu mit der Aufforderung entgegen, es aus der Distanz heraus zu beurteilen“.

### III

Aufgabe des zweiten Themenbereichs war es, theoretische und methodische Probleme wissenschaftssoziologischer Analysen der Erziehungswissenschaft zu diskutieren. Den Teilnehmern lag als Material für die Diskussion (neben den Analysen von HORNSTEIN und BRITNER) eine vergleichende empirische Studie über die Beteiligung der Erziehungswissenschaft an Projekten der Bildungsforschung in der BRD vor, in der E. SCHMITZ (1981) den von der SENATSKOMMISSION FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT DER DEUTSCHEN FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT geäußerten Verdacht einer „institutionellen Diskriminierung“ pädagogisch orientierter Forschung (SCHMITZ 1981, S. 16) widerlegt hatte; zum anderen – und dann in der Diskussion dominierend – Thesen von P. ZEDLER über „Kognitive und soziale Regeln der Theorieproduktion in der Erziehungswissenschaft“ mit einem (mündlichen) Kommentar von E. SCHMITZ. Die Verhandlungen wurden vervollständigt durch ein Referat von I. DAHMER über „Ungelöste Wissenschaftspropädeutik“ als Basisproblem erziehungswissenschaftlicher Arbeit<sup>3</sup>. Man verzeichnet das Ergebnis von Thesen und Diskussion sicherlich nicht, wenn schon vorab festgehalten wird, daß dieser Teil des Symposiums eher Desiderata als Lösungen verdeutlichte, daß er eher die Ratlosigkeit auch der Wissenschaftsforscher als ihre Angebote zur Bewältigung der Krise veranschaulichen konnte.

<sup>3</sup> Wegen einer organisatorischen Panne lagen den Teilnehmern nur die Thesen von P. ZEDLER vor; hier zitiert im folgenden nach der Langfassung „Kognitive und soziale Regeln in der Theorieproduktion. Zur Frage einer handungsrelevanten Selbstreflexion der disziplinären Theorieentwicklung“. Die Ausführungen von I. DAHMER sind den Autoren dieses Berichts auch jetzt (September 1982) noch nicht schriftlich verfügbar; der Vf. kann sie daher nur aufgrund einer Mitschrift, hoffentlich zutreffend, knapp rekonstruieren.



(1) In der Erörterung der wissenschaftssoziologischen Fragen standen eindeutig theoretische Probleme im Vordergrund, d. h. Fragen der Konzeptualisierung wissenschaftssoziologischer Untersuchungen und der Kritik bisheriger Versuche solcher Studien innerhalb der Erziehungswissenschaft (und innerhalb der Arbeitsgemeinschaft für Wissenschaftsforschung selbst). Sowohl in den Ausführungen von P. ZEDLER wie in den kommentierenden Thesen von E. SCHMITZ gab es dabei einen Konsens, daß wissenschaftssoziologische Untersuchungen nicht mehr von „gegenstandsfernden Motiven“ (ZEDLER, S. 8) aus unternommen werden könnten, also etwa im „Verweis auf globale gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Entwicklungstendenzen“ (ebd., S. 1) oder im Rückgriff auf institutionell definierte Merkmale der Theorieproduktion, z. B. Personen, Forschungsstellen und Finanzen. Ausgangspunkt empirischer Analysen der Theorieproduktion müßten vielmehr die Strukturen des Wissens selbst sein. In diesem Konsens schlug sich also die auch für die Wissenschaftsforschung allgemein beobachtbare Wendung von einer institutionenzentrierten zu einer wissensbezogenen Analyse der Wissenschaft nieder, samt der theoretischen Folgeprobleme, die solch eine Wendung hinterläßt.

Im Zentrum von ZEDLERS Vorschlag standen die Begriffe der „Problemstruktur“ und der „Problemlogik“, seine leitende Fragestellung bezog sich auf die Gründe von Theoriekarrieren, pointierter: auf den Zusammenhang von immer neuen „Theoriekonkursen“ (S. 1) und den nicht gelingenden Versuchen einer Stabilisierung des Erkenntnisfortschritts. Zu seinen Ausgangsprämissen zählt dabei die Überzeugung, daß die Kritik an Theorien, die sich in Theoriekonjunkturen beobachten läßt, bisher in gleicher Weise unzureichend war wie die Analyse des Theoriwandels, weil beide eine spezifische Theoriendynamik verkennen und in Analyse und Kritik weder Erkenntnisfortschritt noch Theoriekritik sicher fundieren könnten. Für Theoriekritik und Analyse des Theorienwandels schlägt ZEDLER deshalb vor, zwischen kognitiven und sozialen Regeln der Theorieproduktion zu unterscheiden. Innerhalb der kognitiven Perspektive will ZEDLER die theoriespezifische Dynamik des Wissens und seine Selektivität, seine Leistung und (auch praxisbezogene) Funktion dadurch analysierbar machen, daß er die dem Wissen eigene „Problemlogik“ nach Thema, Methode und Methodologie spezifiziert und ihre Variationen auch entlang dieser drei Dimensionen untersucht. Diese Dekomposition der Problemstruktur des Wissens nach Thema, Methode und Methodologie soll dazu beitragen, die Kritik und ihre Defizitzuschreibungen präziser zu verorten, d. h. Kontroversen auf falschen Schauplätzen zu vermeiden, Kontinuitäten zu sichern, wenn (Teil-) Variationen – etwa in der Methode – notwendig werden, und schließlich Erkenntnisfortschritt diskutierbar zu machen. ZEDLER verspricht sich von dieser Differenzierung auch, daß Fragen der Reichweite einer Theorie, ihrer Leistungsfähigkeit im Kontext aller relevanten Disziplinen – der „Nachbarwissenschaften“ – und der Möglichkeiten der Integration von Theorien von hier aus präziser erörtert werden können. In der Öffnung der Analyse hin auf andere Disziplinen, Methoden und Methodologien steckt für ihn schließlich auch die Chance, „verkürzte“ Versuche der Konstitution des Objektbereiches aufzubrechen und einen „unverkürzten“ Begriff vom „Gegenstand“ zu entwerfen (ZEDLER, S. 20).

(2) Die Problematik des Begriffs „Problem“ für die empirische Analyse wissenschaftlichen Wandels in seiner kognitiven Dimension erwies sich bereits in der Konfrontation mit dem Kommentar von E. SCHMITZ. Dieser ging davon aus, daß die Erziehungswissenschaft – in „Lebensweltvergessenheit“ (SCHMITZ) – die Identität von öffentlich-gesellschaftlicher und theoretischer Definition des Erziehungsproblems, wie sie etwa noch bei den Klassikern (PESTALOZZI wurde genannt) gegeben war, historisch verloren und auch aktuell noch

nicht wieder gefunden hat. Sein Lösungsvorschlag für die Dauerkrise der Erziehungswissenschaft bestand denn auch genau darin, zunächst dieses Gegenstandsdilemma zu beseitigen und dadurch theoretische und praktische Bedeutsamkeit gleichermaßen zu steigern, ja überhaupt erst herzustellen.

In der Diskussion erwies sich sehr rasch, daß vor einer Bestimmung des Gegenstandes der Disziplin sperrige wissenschaftstheoretische Fragen nach der Natur des „Gegenstandes“ zu erwarten sind. Die ungeklärten Implikate lebensweltlich-praktischer Orientierung wurden dabei nur gestreift, kontrovers war eher, ob der „Begriff“ des „Problems“ das adäquate Substitut für die Kategorie des Gegenstandes sein (bekanntlich eine Empfehlung von K. POPPER 1969, S. 108) und welche präzise Fassung er dann gewinnen kann, z. B. im Kontext von „Problemstruktur“ und „Problemlogik“. Die Diskussion zeigte sehr deutlich, daß vor einer Verwendung solcher Kategorien in empirischen wissenschaftssoziologischen Untersuchungen erhebliche wissenschaftstheoretische Kontroversen über die Natur des „Gegenstandes“ einer theoretischen Disziplin zu bearbeiten sind.

(3) Die absehbaren Komplikationen für die empirische Analyse von Wissenschaft werden besonders dadurch weiter verschärft, daß die Verbindung der kognitiven mit der sozialen Dimension von Theorieproduktion nicht rasch zu klären ist. Die gesellschaftlichen Regeln der Theorieproduktion – von ZEDLER dominant mit dem für Wissenschaftler bedeutsamen Reputationskriterium operationalisiert – entwickeln ja erkennbar eine eigene Struktur und Dynamik und eigene Folgeprobleme. Unter Reputationsgesichtspunkten ist es gerade für junge aufstiegswillige Wissenschaftler weniger empfehlenswert, sich in der Kontinuität von Themen, Methoden und Methodologien zu profilieren; für die eigene Karriere sind „innovative“ methodische Leistungen oder theoretische „Neuerungen“ ertragreicher, weil sie eher honoriert werden und sichtbarer Eigenständigkeit symbolisieren als das Ausarbeiten bekannter Themen, Methoden und Methodologien. Hinzu kommt, daß externe Erwartungen an die Theorieproduktion – etwa aus der Schulpraxis oder der Bildungspolitik – anderen Regeln folgen als die Reputationsinteressen der Wissenschaftler selbst; Kriterien der Verwertbarkeit des Wissens oder, wie ja HORNSTEIN schon gezeigt hatte, die Konjunkturen von Wahlen und politischen Problemen mit ihrem spezifischen Wissensbedarf und den ihnen eigenen Legitimationszwängen regieren hier. Schließlich läßt sich ja auch die von SCHMITZ konstatierte und seit langem zu beobachtende Verselbständigung der theoretischen Gegenstandskonstitution gegenüber den Problemfassungen der „Lebenswelt“ auch – kritisch – als Indiz für Defizite der gesellschaftlichen Konstruktion der Erziehung und nicht nur als Zeichen der Weltvergessenheit des Theoretikers deuten.

(4) So plausibel und überzeugend in wissen(schaft)stheoretischer Hinsicht ZEDLERS Vorschlag also sein mag, von „Problemstrukturen“ als dem theoretischen Begriff für den Gegenstand eines Disziplin auszugehen und deren Variation relativ zu Thema, Methode und Methodologie auch in ihrer spezifischen Dynamik zu untersuchen – für die empirische Analyse von Theoriekonjunkturen birgt dieses theoretische Instrumentarium noch nicht die Möglichkeit, kognitive und soziale Regeln systematisch zu verbinden. Zugespitzt: Kognitive und soziale Regel sind nur subjektiv, im Forscher und in dessen Karrierekalkül integriert, dem es dann überlassen bleibt, ob er mit seiner Arbeit eher in der Tradition einer Problemstruktur oder durch deren Ignorieren und Variieren Reputation zu gewinnen hofft. Für die Praxis in den „Köpfen“ (ZEDLER) der Produzenten mag diese theoretische Orientierung Klarheit schaffen und die Integration von kognitiven und sozialen Regeln analysierbar machen, der Theoriewandel wird damit aber wohl tenden-

ziell psychologisiert oder in seinen Phasen vorrangig als Generationsproblem begriffen. Schon in der Diskussion des Symposiums ist entsprechend offen geblieben, ob in den Vorschlägen von ZEDLER und SCHMITZ die gesellschaftlichen Mechanismen der Theorieproduktion angemessen erfaßt sind, besonders diejenigen sozialen Regeln, die auch außerhalb des Wissenschaftssystems neues als „besseres“ Wissen bewerten und altes als „schlechtes“ Wissen in die Obsoleszenz verbannen. Die theoretischen Probleme empirischer Analysen erziehungswissenschaftlicher Theoriekonjunkturen bedürfen also durchaus noch weiterer Bearbeitung; ZEDLER hat bereits zu Recht darauf hingewiesen, daß dazu auch die allgemeine sozialwissenschaftliche Diskussion über Theorierelationen und Theoriekarrieren intensiver berücksichtigt werden muß.

(5) I. DAHMER setzte in ihren Ausführungen die bei ZEDLER und SCHMITZ wie vom Symposium insgesamt diagnostizierte theoretische Krise der Erziehungswissenschaft voraus, ihr Thema war es auch nicht, erneut die theoretischen Konjunkturen in ihrer Genese und in ihrem Verlauf zu erklären, sie präsentierte vielmehr das Programm einer „sozialwissenschaftlichen Educationstheorie“. Diese Überlegungen gingen von der zentralen These aus, daß das Krisengerede nicht auf theoretische, sondern primär auf praktische Probleme verweist, und daß dort, in der Praxis, die Theorie auch ihre Aufgabe zu suchen hat, wenn sie nicht überflüssig werden will. „Praxisorientierung und Theoriebildung zugleich“ – in dieser Aufnahme klassischer pädagogischer Programme formulierte I. DAHMER entsprechend ihr Konzept. Dabei stützte sie sich intensiv auf J. HABERMAS' „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981) und versuchte von daher, Wissenschaftspropädeutik als „theoretisch angeleitete educative Praxis“ gegen die „Borniertheiten des educativen *Common-sense*“ zu begründen. Wissenschaftspropädeutik als sozialwissenschaftliche wurde konsequent als „gesellschaftliche Veranstaltung“ – als „kommunikative Rationalisierung der Lebenswelt“ – interpretiert, die für alle an Erziehung Beteiligten „institutionalisiert“ werden sollte und im Rückgriff auf „bewußtseinskritische Paradigmen“ ihre Rationalität gewinnen könnte. Neben HABERMAS nannte DAHMER dafür besonders FREUD, NIETZSCHE, MARX, M. WEBER. Thematisch geht es dieser Reflexion darum, daß Theorie wieder ein „vitales Interesse“ zurückgewinnt, sich mit dem beschäftigt, „was die Menschheit betrifft“. Ohne die Kritik der Borniertheiten der Experten und ohne einen Rückbehalt auf die Einheit von Bildung und Wissenschaft kann – nach DAHMER – ein solches Programm nicht realisiert werden.

Die Diskussion im Symposium hat diesen zukunftsbezogenen Rekurs auf die Tradition, ein „Vorwärts zu HUMBOLDT“ (DAHMER mit Berufung auf L. v. FRIEDEBURG) nicht mehr intensiv aufgenommen. Es scheint, daß nicht nur Zeitprobleme bei den Verhandlungen des Symposiums, sondern auch die theoretische Diskrepanz von theoretisch-empirischer Analyse der Erziehungswissenschaft einerseits, von traditionsgeleiteter Konstruktion einer zukünftig zu entwerfenden praktischen Disziplin andererseits diese Distanz zu I. DAHMERS Thesen erklärbar machen; für manchen schließlich mag hinzugekommen sein, daß die Erfahrungen mit der ambitionierten „Kritischen Erziehungswissenschaft“ gegen Neuauflagen solcher Programme auch skeptisch stimmen kann.

#### IV

Die Referate des dritten Abschnitts des Symposiums handelten – wieder realitätsnäher – vom Wissen des Lehrers (S. F. MÜLLER), von der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung (D. NEUMANN/J. OELKERS) und von ihrem Praxisbezug (D. LENZEN). Fragt man

sich, was die Referenten zur Leitfrage des Symposiums sagten, dann muß man antworten, daß keiner unsere Disziplin als überflüssig ansah, aber jeder auf seine Weise als verkannt. Im folgenden werden kurz die Pointen von LENZEN und NEUMANN/OELKERS skizziert, um dann von dem Vorschlag, den MÜLLER unterbreitet, auf das Dilemma zu kommen, das vom Symposium systematisch in diesem Themenbereich zu bearbeiten gewesen wäre: Wie *erziehungswissenschaftlich* kann/darf die pädagogische Bildung des Lehrers sein? Diese Fragestellung entspricht einem Abgrenzungsvorschlag der Referenten; denn über die fachdidaktische (soweit vorhanden) und die fachwissenschaftliche Ausbildung von Lehrern sagen sie nichts, weder über Quantität, noch über Qualität, noch über die Folgen dieser Ausbildungsanteile für das Selbstverständnis von Lehrern und daran geknüpfte Auffassungen von „gutem“ Unterricht und die Gewichtung von Bildung, Erziehung und schulischer Sozialisation in Planung, Handlung und Reflexion. Man muß das betonen, weil viele Studenten und Lehrer bei der Erziehungswissenschaft das suchen, was sie bei Fachdidaktiken und Fachwissenschaften nicht geboten bekommen: eine Zusammenschau aller Aspekte des Lehramtes und Vorschläge für die Ausbildung einer professionellen Identität.

(1) LENZEN packt das Problem dort an, wo es allen Hochschullehrern hautnah begegnet: Ein Student vor der Zwischenprüfung fragt in einem Brief LENZEN und sich, was das Studium der Erziehungswissenschaft soll, wo er doch ganz andere, teils private, teils gesamtgesellschaftliche, Problemlagen bearbeiten möchte. Der Student versucht, zwei Totalitäten zu relationieren: die Totalität „Individuum“ und die Totalität „Gesellschaft“ (wenn nicht „Welt“). Er tritt LENZEN mit dem impliziten Anspruch gegenüber, genau dies habe die Erziehungswissenschaft zu leisten, wenigstens habe sie auszuweisen, welche Hilfen sie zu dieser Relationierung leiste. Man merke: Der Student verlangt LENZEN ab, was später die Kinder und Jugendlichen ihm als Lehrer abverlangen werden, bevor sie akzeptieren, daß er sie als Schüler behandelt oder als Auszubildende. Ganze Menschen wollen die ganze Welt erklärt haben.

LENZEN münzt die Fragen ein wenig um, nimmt sie zu wörtlich, wenn er auf die Hoffnung des Studenten eingeht, der Praxisbezug werde diese Relationierung leisten. Er destilliert aus dieser Hoffnung einzelne Erwartungen heraus, die er allesamt zu Mythen erklärt: Praxisorientierung als Mythos in der *Intimität*, als Mythos von der *Magna Mater*, als Mythos der *Selbstverwirklichung*, als Mythos vom *einfachen Leben* und als Mythos vom *tertium non datur*. Dann nimmt jedoch die Antwort eine überraschende Wende. LENZEN widerlegt die vorgebliche Theoriescheu des Studenten mit Rekurs auf dessen Problem so: Wer sich diese Fragen vorlegt, insbesondere die nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis, der denke bereits wissenschaftlich. Während LENZEN dem Studenten seitenweise erklärt hat, warum er ihm nur Steine statt Brot geben kann oder will, sagt er ihm anschließend, der Stein, auf dem er jetzt kaue, werde sich alsbald als Brot erweisen – möglicherweise als etwas altes Brot. Das ist mehr als ein Trick. Im Prinzip holt LENZEN das Dilemma in die Disziplin hinein. Mehr noch, er steigert die „Verschwierigung“ der Erziehungswissenschaft aufs Äußerste, wenn er das Studium bei der Selbstreferenz der Disziplin beginnen läßt.

(2) „Verschwierigung“ ist einer der zentralen Begriffe bei NEUMANN/OELKERS. Für drei Stationen in der Geschichte der Lehrerbildung suchen sie in dem, was sie mythenbildende Literatur nennen, nach den zentralen Topoi, mit denen die Forderung nach wissenschaftlicher Ausbildung für alle Lehrer begründet wird:

Es sind dies: die Unterscheidung des Lehrens als Handwerk von „Bildung“, bisweilen abgemildert zu der Forderung, wenigstens müsse der Lehrer selbst ein gebildeter Mensch sein; das Thema der Didaktik im engeren Sinn: Es solle nicht irgend etwas gelehrt werden, sondern das Exemplarische mit Transfer; Bildung sei nicht „ein Haben, sondern ein Sein“ (KEHR), also müsse der Lehrer nicht nur Wissen, sondern Ethos haben und ausstrahlen. Damit läßt sich Bildung den Wissenschaften sogar überordnen, jedenfalls dann, wenn spezialisierte Disziplinen Bildung nicht mehr zu garantieren vermögen. „Verschwierigung“ faßt dies zusammen: Angesichts stets steigerbarer Komplexionen des Erziehungsgeschäfts müssen immer mehr Wissenschaften an der Lehrerausbildung beteiligt und gekrönt werden von Erziehungswissenschaft als Integrationsdisziplin.

Ihre Pointe formulieren NEUMANN/OELKERS so: „Die Erziehungswissenschaft wurde für ihre Abnehmer in dem Augenblick dubios, als sie sich ernsthaft ‚verwissenschaftlichte‘. Denn dadurch wurde jeder unmittelbare Bezug zur Praxis unmöglich oder jedenfalls – angesichts der Forschungsergebnisse – fraglich. Die klassische Annahme, daß das Studium der Erziehungswissenschaft die Handlungskompetenzen signifikant verbessert oder überhaupt erst schafft, hat sich als voreilig oder jedenfalls als überwiegend nicht durch die Erfahrung bestätigt herausgestellt.“

(3) In genau diesem Punkt ist MÜLLER anderer Meinung. Er kann es sein, weil er den gordischen Knoten, den LENZEN und NEUMANN/OELKERS zu entwirren suchen, nicht durchschlägt, sondern einfach beiseitelegt. Wissen ist für ihn *Planungswissen*; er läßt sich gar nicht erst den Praxisbegriff aufdrängen, der den anderen Referenten das Schreiben so schwer macht, sondern unterscheidet zwischen Tätigkeit des Lehrers in unmittelbarer Interaktion mit Schülern, Eltern und Kollegen und anderen Tätigkeiten, die geeignet sind, die Komplexität jener Situationen zu reduzieren. Damit ist ein Vorschlag unterbreitet, dem Dilemma Ratlosigkeit vs. Betriebsamkeit zu entkommen. Die Lehrerbildung beschäftige sich mit den Tätigkeiten des Lehrers, die Situation unmittelbarer Interaktion definieren, kanalisieren und restringieren, kurz: sie beherrschbar machen.

Nach dieser Beschränkung des Themas kann MÜLLER – gestützt auf die historisch rekonstruierte Praxis von Lehrern – exemplarisch untersuchen, wie Planungswissen generiert und rezipiert wird, wie Institutionalisierungen diesen Prozeß stützen, er kann darlegen, wie das Interesse von der Planung des Schulwesens auf die Planung des Unterrichts übergang. Seine Schule ist eine Stätte planmäßiger Lehre. Darauf kann man Lehrer vorbereiten – und auf nichts sonst! So einfach haben sich NEUMANN/OELKERS die Lösung des Problems sicher nicht vorgestellt. Zwar monieren sie mehrfach, die Pädagogik habe nie klar gesagt, was die Lehrerbildung nicht könne. Sagt es nun aber jemand, werden sie auch nicht zufrieden sein; denn weder von Bildung, noch gar von Erziehung oder Sozialisation ist hier ferner die Rede. Ganz und gar unzufrieden wird aber LENZENs Student mit der Antwort MÜLLERS sein. Er will ja gerade wissen, was ihm die wissenschaftliche Ausbildung im Zentrum seines Handelns hilft. Die Planung seiner Interaktionen mit Schülern wäre ihm vermutlich ein Sakrileg, weil Ausdruck seiner Herrschaft über den Lernprozeß und damit die Schüler.

(4) Folgt man MÜLLER, ergibt sich eine ganz andere Aufgabenbestimmung für die Erziehungswissenschaft, soweit sie sich auf Lehrerausbildung bezieht. Amt des Lehrers ist es nun, Lernzwang auszuüben, und das Lernen sicherzustellen in allen Fällen, in denen es nicht von selbst geschieht und keinen Spaß macht. Dies auf eine möglichst effektive Weise zu tun, „die notwendigen Grausamkeiten rasch zu begehen“, dies könnte das Ethos des

Berufsstandes sein. Das klingt nach einer Identität, wie sie Henkern zugeschrieben wird. Was Wunder, wenn kein Professor der Erziehungswissenschaft dies bekennen mag.

Wieder anders klingt die Formel, wenn man nicht mehr die Interaktionen der Schüler mit dem Lehrer, sondern mit den Sachen, mit Aufgaben und Problemen als Zentrum des Geschehens denkt. Der Lehrer als Organisator von Lernprozessen ist dann der Prototyp lehrender Tätigkeit, der Verfasser eines Lernprogramms, der Arrangeur von lehrreichen Spielsituationen, der Moderator eines Gesprächs der Schüler über eine Fernsehsendung, also über standardisierte Information. Wie man sieht, läßt sich aus dem Henker leicht der Lernberater machen, der die Schüler auf ihrem Weg zur Kritikfähigkeit begleitet – und schon klingt MÜLLERS Vorschlag wieder attraktiv.

Nur, was man tut, wenn die Kinder und Jugendlichen gar nicht lernen wollen, das bleibt wohl noch auf lange Sicht das Problem einer Erziehungswissenschaft, die das Problem mit dem Mythos vom unendlich bildbaren und unendlich lernbegierigen *homo ludens* wegerklärt. Diesen Fluchtweg ins wissenschaftliche Utopia hat MÜLLER den anderen Referenten kaltherzig abgeschnitten; dafür sei ihm gedankt.

Will die Erziehungswissenschaft mehr leisten als MÜLLER verlangt, dann muß sie sich nicht irgendwelchem Problem zuwenden, sondern dem, was MÜLLER als nächstes hinterläßt: Sie muß sich erneut die Frage vorlegen, welche Zwangsmittel Kindern und Jugendlichen gegenüber unter welchen Bedingungen erlaubt sind. Davon jedoch schweigen LENZEN und NEUMANN/OELKERS vornehm. Ließen sie „die Praxis“ wenigstens als Steinbruch für die Problemfindung in ihre Wissenschaftskonzeption ein, könnte ihnen schwerlich entgehen, was Eltern und Lehrer vor die meisten Probleme stellt: ihre Skrupel im Umgang mit Macht.

Das hat nicht zuletzt historische Gründe; sie systematisch als pädagogische Folgen politischer Vergangenheit aufzuarbeiten, wäre ein Programm, das sich nicht mit vermeintlichen Mythen auseinandersetzt, sondern mit dem „Mythos des 20. Jahrhunderts“.

(5) Die Diskutanten des Symposiums haben weder die nüchternen Analysen des Kommentators (s. o. Ziff. 4) noch die historischen Befunde der Untersuchungen von NEUMANN/OELKERS und MÜLLER ins Zentrum ihrer Überlegungen gerückt. Die Diskussion hat sich vielmehr doch wiederum in gut pädagogischer Tradition prospektiv-normativ mit Theorie-Praxis-Relationen und global mit Relevanzdebatten beschäftigt. Der Brief von LENZEN bot sich, schon der ungewohnten Form wegen, für eine solche Überlegung an. Seine Form und sein Inhalt wurden, vorzugsweise aus der Perspektive des angesprochenen Studenten, intensiv erörtert und bewertet. LENZENS Lösung fand dabei wenig Zustimmung, weil man ihr doch eher eine ungerechtfertigte Abkehr von den legitimen Erwartungen des Studenten, eine Argumentation aus der lichten Höhe der Theorie und insofern wissenschaftliche Machtausübung interpretatorisch unterlegte. Ein Ausweichen vor den Machtproblemen in der Erziehung und eine Diskussion von Machtausübung durch Erziehungswissenschaftler – das war eher die Tendenz der Kontroverse, und eine Replikation fruchtloser Relevanzüberlegungen wurde das Ergebnis solcher Erörterungen. Die beteiligte Disziplin war mit sich und der Erziehung schnell versöhnt, als sie den zuwendungsbedürftigen Educandus gegen den bösen Erziehungswissenschaftler in Schutz nehmen konnte.

Solche versöhnende Grundstimmung beherrschte auch den zweiten, fast nur gestreiften Zweig der Diskussion, in dem eher systematisch nach der Relation von Theorie und Praxis

gefragt wurde. „Was in der Praxis ankommt, ist schlechte Theorie“ – über diesen provozierenden Diskussionsbeitrag von H. AEBLI ist die Diskussion aber zu schnell hinweggegangen. Insofern blieb die Diskussion hinter dem Problempotential des Symposiums gleich mehrfach zurück; denn auch der Kritik von Rechtfertigungsversuchen für die Erziehungswissenschaft in der Lehrerbildung hat sie sich nicht gestellt, wie sie von NEUMANN/OELKERS historisch begründet vorgetragen wurde, und die Praxis der Wissensverwertung durch die Lehrer, wie sie MÜLLER zeigen könnte, wurde auch nicht als eine Aufforderung zur Problematisierung des eigenen Wissensbegriffes der Theoretiker aufgegriffen. „Theorie“ blieb in der Diskussion doch zu pauschal; „Theorie“ und die „Praxis“ waren eher als Beschwörungformel denn als dingfest zu machender Referenzpunkt gegenwärtig. Statt der nüchternen Analyse dominierte die Planung besserer Möglichkeiten. Dieses Ergebnis läßt sich, in anderer Akzentuierung, aber auch anders, nämlich nicht als Kritik des Publikums, sondern als Kritik an den Planern des Symposiums formulieren: Angesichts drängender Probleme in der Ausbildung von Lehrern und Erzieher ist es ein Luxus und fast unverantwortlich, nach den Möglichkeiten einer empirischen Analyse von Ausbildungspraxis und Theorieverwertung – deren Elend bekannt sind – zu fragen. Das Plenum des Symposiums hat mit seiner Argumentation insofern konsequent für praxisbezogene Reflexion, gegen empirische Forschung und Verunsicherung der Lehrenden und Lernenden votiert. Überflüssige Wissenschaftsforschung?

## V

Im letzten Teil des Symposiums standen drei Beiträge mit bemerkenswerten Titeln zur Diskussion: „Selbstfixierungen deutscher Pädagogik“ (ULRICH HERRMANN), „Die Krisen der Theoretiker sind nicht die Krisen der Theorie“ (HEINZ-ELMAR TENORTH) und „Pädagogik: Ein deutsches Syndrom?“ (JÜRGEN SCHRIEWER). In allen dreien geht es um Selbstkritik, aber auch um Analyse und Verbesserungsvorschläge.

HERRMANN postuliert eine bemerkenswerte „Antipädagogik“. Er geht aus von einem sozialgeschichtlichen Befund, dem Ursprung pädagogischer Begriffe und Bemühungen in der bürgerlichen Gesellschaft (S. 1f.), und konstatiert dann einen „pädagogischen Grundwiderspruch“: „Pädagogik als Praxis und Lehre samt den dazu gehörigen Institutionen tritt mit dem Auftrag und dem Anspruch auf den Plan, den Übergang der nachwachsenden Generation ins Erwachsenenleben sicherer, planvoller, differenzierter, eben dadurch menschlich sinnvoller und zufriedenstellender zu gestalten. Indem und wie sie dies jedoch ins Werk setzt, verschärft sie die Trennung des Kinder- und Jugendlebens einerseits und von der Alltags- und Lebenswelt der Erwachsenen andererseits... Die Etablierung pädagogisch konzipierter Lebenswelten ... und die ihr entsprechenden Begründungszusammenhänge befördern auf diese Weise die fortschreitende Entkopplung von Lernwelt und Lebenswelt“ (S. 3f.). Lernen und Leben werden getrennt, Schule betreibt Lernen auf Vorrat gegenüber der lebenspraktischen Sinnerfahrung, produziert aber faktisch „immer mehr Langeweile, Resignation und Aggression, Überdruß und Realitätsferne bzw. Realitätsflucht“ (S. 5).

Aus diesem Befund werden Konsequenzen gezogen, die in zwei Thesen dargelegt werden: (1) Die Erziehungswissenschaft soll den untauglichen Versuch aufgeben, „sich in Theorie und Praxis als ‚List der pädagogischen Vernunft‘“ aufzuführen, also die Zukunft der nachwachsenden Generation nach ihren Intentionen festlegen zu wollen. Dies sei „schlechte Utopie“, vor allem deswegen, weil die unaufhebbare Abhängigkeit der

Pädagogik von der Politik verdrängt wird. (2) Die bisherigen Auseinandersetzungen über die genannten Krisenphänomene sind lediglich oberflächenbezogen. Tatsächlich geht es, so HERRMANN, um das Aufgeben „der bisherigen Denkform der pädagogischen Reflexion“ überhaupt, also um die Aufhebung des skizzierten Grundwiderspruchs in Form des *pädagogischen* Konzepts von Kindheit und Jugend. Das wäre nichts anderes als eine, wie es heißt, „Kulturrevolution“: die Auflösung der Entsprechung von Erziehungsformen und Erziehungsnormen und die Etablierung neuer, *nicht*-pädagogischer Umgangsformen unter der Voraussetzung des Aufgebens jenes pädagogischen Denkens der Moderne, das den Menschen pädagogisch konstruieren will. Revolutioniert werden soll das, was NORBERT ELIAS eine „basale kulturelle Konfiguration“ genannt hat, der HERRMANN das, was gegenwärtig als „Antipädagogik“ Mode ist, selbst noch zurechnet.

TENORTH geht ebenfalls von Krisensymptomen aus, jedoch nicht von denen der gesellschaftlichen Erziehung, sondern von der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft im Spiegel ihrer eigenen Geschichte. Die leitende These, daß die Krise nicht so sehr eine der Theorie als vielmehr eine der Theoretiker sei, wird zunächst damit begründet, daß die Erziehungswissenschaftler das Thema ihrer Reflexion nicht präzise eingegrenzt, sondern immer wieder ausgeweitet und überdehnt haben. Sie haben also „den Status der ihnen gegebenen reflexiven Möglichkeiten“ umdefiniert und illusioniert. Ihr Thema waren „wünschbare Bildungs-“, nicht jedoch „realmögliche Schulwelten“ (S. 7f.). Wissenschaftsgeschichtlich läßt sich diese Reflexionsbemühung als „Verfallsgeschichte“ lesen, die „erst dann zu korrigieren wäre, wenn pädagogische Wissensproduktion vom Wissenschaftssystem auch institutionell abgekoppelt würde“. Aber, so heißt es, „wer will das schon?“

Tatsächlich geht es TENORTH auch nicht um diesen rückwärtsgewandten Fortschritt, sondern darum, die Möglichkeiten praktischer Wissenschaft zu erwägen und zu überlegen, wie „pädagogische Reflexion durch erziehungswissenschaftliche Forschung“ „fundiert“ werden kann (S. 16). Der Begriff „pädagogische Reflexion“ – Reflexion über Erziehung im Erziehungssystem – wird im Anschluß an LUHMANN/SCHORR (1979) eingeführt, jedoch nicht systemtheoretisch durchgehalten. Die traditionelle „pädagogische Besinnung“ habe zwar in ihrem naiven Substantialismus etwas „Rührendes“, freilich auch „Ehrliches“ und „Schutzloses“. Sie stehe in ihrem Kern den bloßen Theorietechniken der selbststilisierten Supertheorie „Systemtheorie“ entgegen und müsse in ihren Problemstrukturen bewahrt werden, wenn nicht Pädagogik systemtheoretisch ersetzt werden soll. Dazu reicht die bisherige Reflexionsgestalt jedoch nicht aus. „Eine praktische Wissenschaft“ – im Unterschied eben zur Systemtechnologie – „ist nicht *per se* unmöglich, sie läßt sich nur nicht mehr mit den Denkmitteln bauen, die der pädagogischen Tradition zur Verfügung standen“ (S. 12).

Der „notwendige Stilwandel praktischer Wissenschaften“ soll dadurch erreicht werden, daß Reflexion nicht mehr bloß soziologisch, sondern epistemologisch interpretierbar werden müsse (S. 12, 13). Diesem Vorhaben stehen in der derzeitigen Erziehungswissenschaft zwei Hindernisse entgegen: das bekannte Legitimationsproblem hinsichtlich der pädagogischen Wertentscheidungen und das, wie es heißt, „Metaphysik-Problem“ der philosophischen Fundierung der Erziehungswissenschaft (S. 13f.) Vor allem das zweite Problem behindert die Diskussionslage, weil die philosophischen Begründungen der zentralen pädagogischen Konzepte – beispielhaft: der Bildungsbegriff – entweder aufgegeben oder mit den Denkmitteln der alteuropäischen Tradition zu bewahren versucht werden. Angriffe auf die pädagogischen Konzepte stoßen immer sofort auf den Begriffs-



kern der Disziplin vor, die von keiner protektiven Zone umgeben ist. Eine solche protektive Zone läßt sich, so TENORTH, nur durch erziehungswissenschaftliche Forschung schaffen, die Theorien zugleich kritisieren *und* verteidigen kann, ohne sie immer wieder aufgeben zu müssen. Gegenüber der funktionalistischen Soziologie ahnt man, so TENORTH, die Vorzüge der Tradition: Sie hält ein Bewußtsein wach der Differenz zwischen Funktion und Möglichkeit, reifiziert nicht einfach Funktionen, sondern bewahrt den „analytisch-konstruktiven Charakter ihrer Grundbegriffe“, „mit denen sich Realität nicht nur verdoppeln, sondern analysieren lassen könnte – wenn man es nur ernsthaft versuchte“ (S. 16f.).

Auch SCHRIEWER bezieht sich auf die „generalisierten Interpretationsangebote“ von LUHMANN/SCHORR (1979), um die französische Entwicklung der Erziehungswissenschaft zu interpretieren. Dabei wird deutlich, wie speziell die deutsche Entwicklung gewesen ist und daß es möglich ist, ohne ausgebaute Erziehungswissenschaft pädagogische Reflexionen leisten zu können. Die französische Erziehungswissenschaft versteht sich, verkürzt gesagt, als offene und vielfältige Erfahrungswissenschaft ohne philosophischen Kern. Erziehungsphilosophie nimmt auch heute noch in Frankreich eine erstaunlich kümmerliche Randstellung ein, wobei insgesamt die Erziehungswissenschaft vergleichsweise schwach ausgebaut ist. Allgemein geht die Selbstdefinition des Faches – sozusagen als Kontrapunkt zur deutschen Autonomiebestrebung – dahin, sich „als pluridisziplinäre Bündelung *aller thematisch* auf den Gegenstandsbereich Erziehung bezogenen human- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen“ zu verstehen (S. 6). Das führt zu massiven Integrationsproblemen, weil die beteiligten Subdisziplinen in Abhängigkeit von der Mutterdisziplin bleiben (S. 9), Probleme, die der deutschen Erziehungswissenschaft nach ihrer „realistischen Wendung“ ähnlich gestellt wurden, so daß in einer Anmerkung zu Recht gefragt wird: „Deutsche Erziehungswissenschaft unterwegs zu französischen Verhältnissen?“.

Entscheidend aber ist die Trennung von Wissenschaft und Philosophie, die zu zwei ganz unterschiedlichen Praxisbezügen führt, einem mehr technologischen, wissenschaftliche Forschung anwendenden und einem mehr reflexiven, aufklärerischen Typus. Forschung und Reflexion sind aber auch „die jeweils entscheidenden Parameter“ für zwei unterschiedliche Theorietypen, die sich in verschiedenen Institutionensystemen etablieren: Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem, pädagogische Reflexion im Erziehungssystem. Vor allem der letzte Befund ist verblüffend. Die pädagogische Reflexion verbleibt im Erziehungssystem, also in Zentren der Verwaltung, in Gremien und Kommissionen, verkörpert in bestimmten Individualrollen wie denen der Generalinspektoren (S. 23f.). Sie wird nicht in die Universitäten ausgelagert. Auf diese Weise kann die deutsche Dauerkrise zwischen Theorie (Wissenschaft) und Praxis (Schule) vermieden werden: Erfahrungswissenschaftliche Befunde werden wenn, dann technologisch angewandt, Reflexion aber und pragmatische Schulpädagogik müssen nicht erst aus dem Wissenschaftssystem in das Erziehungssystem „übersetzt“ werden.

Allgemein stellt SCHRIEWER dann zwei Befunde zur Diskussion: „(A) Die im Vergleich offensichtliche ‚Kontingenz‘ der paradigmatischen Ausprägung verwissenschaftlichter Pädagogik (sie ist eben, im Gegensatz zu normierenden metatheoretischen Fundierungsbemühungen, ‚auch anders möglich‘); (B) die mit der Existenz eines voll ausdifferenzierten, normal funktions- und sogar grundlegend reformfähigen Erziehungssystems offensichtlich vereinbare weitgehende Entbehrlichkeit universitärer Erziehungswissenschaft“ (S. 18).

Nimmt man die deutsche pädagogische Tradition zum Maßstab, dann ist HERRMANN'S These die weitestgehende; denn er plädiert für Aufgabe des modernen pädagogischen Denkens, *soweit* sich mit ihm illusionäre und gefährliche Ansprüche einer autonom pädagogischen Fixierung der Zukunft der Individuen wie der Gesellschaft verbinden. Diese radikale These stand im Mittelpunkt der Diskussion, wobei vor allem der Begriff der „pädagogischen Denkform“ fraglich wurde. Die Beiträge konzentrierten sich auf die Unterscheidung von „Wissensform“ und „Denkform“ und auf die angenommene Kausalität einer Steuerung des Geschehens *durch* eine pädagogische Denkform. Die Diskussionszeit war jedoch zu knapp bemessen, um weitergehende Klärungen zu ermöglichen. Es blieb offen, ob der Praxisbefund, von dem HERRMANN ausgeht, zutrifft und das Destruktionsvokabular, mit dem die Effekte der gesellschaftlichen Erziehung beschrieben wurden, berechtigt ist. Ansatzweise wurde hier nach dem Wert der pädagogischen Kulturkritik gefragt, jedoch nicht die weitergehende Frage erörtert, ob die Verfallsgeschichte der modernen Erziehung richtig ist. Bislang führte die radikale Verwerfung der Pädagogik immer noch zur Pädagogik, wenngleich in anderer Semantik und mit neuen Illusionen. Spannend wäre es, wenn ein Weg aufgezeigt werden würde, diese Wiederkehr des Immergleichen zu vermeiden, also tatsächlich aus dem Ghetto des Pädagogischen herauszukommen.

TENORTH'S These ist schärfer, aber weniger destruktiv. Sie ist aber auch schwieriger, zumal mehrfach die Ebenen der Argumentation wechseln. Bemerkenswert ist zunächst, daß LUHMANN/SCHORRS „Reflexionsprobleme im Erziehungssystem“ endlich einmal nicht mit dem Gespenst des „pädagogisch Eigentlichen“ verschleicht wird. Tatsächlich liegt hier eine weitgehende Umdefinition pädagogischer Schlüsselprobleme vor, die die Erziehungswissenschaft zu interessieren hat, wenn sie sich nicht – der semantische Wandel hat längst begonnen – systemtheoretisch auflösen will. Die Alternative „Epistemologie statt (kompletter) Systemtheorie“ wird freilich zu wenig erläutert. Die neue Gestalt „praktischer Wissenschaft“, die Erziehungswissenschaft und Erziehungsphilosophie *nicht* als Gegensätze begreift, wäre schärfer zu fassen, wenn nicht wiederum nur Hoffnungen geweckt werden sollen. Die Rekonstruktion traditioneller *Probleme* und wohl auch *Theorien* leuchtet als Notwendigkeit ein, freilich wäre zu zeigen, wie LAKATOS' These des protektiven Gürtels, der den permanenten Angriff ins Herz der Disziplin verhindert, für die pädagogische Forschung und Theoriebildung fruchtbar gemacht werden kann. Wenn „Bildung“ nicht substantiell begriffen werden soll, wie kann sie dann ein Kernbegriff der Erziehungswissenschaft sein? Zwar lassen sich analytische Konstruktionen des Bildungsbegriffs vorstellen, es ist aber zu befürchten, daß zumindestens die suggestive Semantik des Begriffs erhalten bleibt, ohne sozusagen den Glauben an das Konzept theoretisch vereinheitlichen zu können. W. B. GALLIE hat von Begriffen gesprochen, die „grundsätzlich umstritten“ sind, und es wäre zu zeigen, wie „Bildung“ das *nicht* sein muß.

SCHRIEWERS Papier zeigt auf, wie notwendig für die wissenschaftsgeschichtliche Rekonstruktion der Pädagogik der internationale Vergleich ist. Tatsächlich werden im wesentlichen deutschzentrierte Debatten geführt, ganz so, als könne man über die Logik und Entwicklung der Disziplin aus einer einzigen, nationalen Perspektive urteilen. Die völlig anderen Entwicklungen und Fachverständnisse in anderen Ländern können dann das eigene Verständnis bis hin zur Kontingenzerfahrung in Frage stellen. Umgekehrt stellt sich das Problem, ob die eher negative Sicht des deutschen Entwicklungstypus wirklich angemessen ist. Offenbar hat nicht bloß die *Trennung* von Wissenschaft und Philosophie (Forschung und Reflexion) Vorteile, sondern auch das Bemühen um *Vermittlung*. Es ist

verständlich, daß um des heilsamen Kontrastes willen die Vorzüge des fremden Systems herausgestellt werden. Aber MAX WEBERS Unterscheidung von Tatsachen und Werturteilen als Vorgabe für jede Art von Wissenschaft kann man mit guten Gründen auch bezweifeln, so daß die deutsche Entwicklung zumindestens nicht als hoffnungslos irrational erscheint. WILHELM FLITNERS Verständnis der Pädagogik als „hermeneutisch-pragmatischer“ Disziplin etwa ist ein Versuch, den Hiatus von Wissenschaft und Weltanschauung zu überwinden. Hier gibt es weder technologische Anwendung von Forschung noch auch bloße Reflexion des pädagogischen Establishments, d.h. Pädagogik wurde weder von der Methode noch von der Verwaltung her begriffen.

Die drei Papiere und in Teilen auch die Diskussion dokumentieren gegenüber der Pädagogik der sechziger und siebziger Jahre einen Einstellungswandel, der sich als Zweifel an der eigenen Disziplin fassen läßt. Die bisherigen Formeln der Begründung und des Selbstverständnisses sind offenbar weitgehend verbraucht, was sich als Folge der gesellschaftlichen Krise der Erziehung verstehen läßt, was aber auch als Defizit der Erziehungswissenschaft selbst begriffen wird. Die deutsche Erziehungswissenschaft hat zwischen 1960 und 1975 einen beispiellosen institutionellen Ausbau erlebt, an dessen Ende sie erscheint, als sei sie mit sich und der Welt unzufrieden. Zu Ende geht aber wohl nur die Epoche der Postulatspädagogik, die sich als Denkform überlebt hat und sich auch im Residuum des pädagogischen Moralgefühls nicht mehr unbedingt sicher weiß. Ernüchterung über die Reichweite und Güte der eigenen Konzepte kann jedoch auch heilsam sein, so daß zu hoffen ist, daß die Pädagogik aus ihrer neuerlichen Krisenstimmung lernt, wie sie sich selbst zu einer rationaleren Disziplin entwickeln kann. Eine so weitgehende Selbstkritik ist ja doch nur dann sinnvoll, wenn Einsichten in bessere Wege gewonnen werden, statt in die Denkfallen der traditionellen Positionsnahmen zu tapen.

Wie die Pädagogik *nach* dem Positivismusstreit aussehen kann, läßt sich mit Sicherheit kaum vorhersagen. Immerhin gibt es einige Indizien, die auch in Regensburg deutlich wurden. Zunächst ist das Bemühen nicht zu übersehen, neue Probleme zu definieren bzw. die konventionellen Probleme mit neuen Denkmitteln zu rekonstruieren. Der Fixpunkt geisteswissenschaftliche Pädagogik erscheint so nicht mehr einfach nur als Position im methodologischen Streit, sondern als Theoriepotential, das mit anderen, auch ausländischen Positionen verglichen und damit beurteilt werden kann. Dies geschieht in schärferem historischen Zugriff, d.h. die Mythen der pädagogischen Wissenschaftsgeschichte stehen ebenso zur Disposition wie die einfachen Annahmen über Tradition und Fortschritt. Verändert ist auch die Lage der großen Bezugstheorien, an die sich die Pädagogik noch stets angelehnt hat. Den pädagogischen Gehalt der Kritischen Theorie hat die Pädagogik noch selbst bestimmen müssen, während die funktionale Soziologie mit eigenen Interpretationsangeboten hervortritt, die die Pädagogik selbst gegen den Strich liest. Dabei stehen dann kaum noch methodologische Probleme im Mittelpunkt. Vielmehr geht es um Theoriebildung, nachdem klar geworden ist, daß bestimmte methodologische Fragen *nicht* allgemeingültig beantwortet werden müssen, um die Theoriearbeit fortsetzen zu können. Eine Theorie pädagogischen Handelns oder eine Kulturgeschichte des pädagogischen Denkens sind so aussichtsreicher als die endlose Diskussion des Werturteilsstreits. Dieser Themenwechsel ist durchaus rational, die Pädagogik lernt, zwischen Problemen, die mit Aussicht auf Erfolg bearbeitet werden können, und solchen, deren Bearbeitungsgeschichte negativ ist, zu unterscheiden. Das Proprium der Pädagogik, von dem in Regensburg so viel die Rede war, wird sich jedenfalls nur dann als Problem bearbeiten lassen, wenn die Theorie der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung im

Mittelpunkt der Forschungstätigkeit stehen. Dies setzt eine schärfere Eigenrationalität des Faches voraus, das seine traditionellen Illusionen erkennen und sich davon lösen muß, wenn es effektiv Probleme bearbeiten, also brauchbare Theorien entwickeln will. Für diese Art seriöser Selbstbeschränkung gab es einige ermutigende Indizien, wenngleich immer fraglich bleibt, ob das überschwengliche pädagogische Moralgefühl sich derart disziplinieren läßt.

### *Literatur*

- HABERMAS, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt 1981.
- LUDZ, R. CH.: Reflexionen zum Verhältnis von Sozialwissenschaften und praktischer Politik. In: BAIER, H. (Hrsg.): Freiheit und Sachzwang. Opladen 1977, S. 10–22.
- LUHMANN, N.: Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Bd. 1. Frankfurt 1980.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- POPPER, K.: Die Logik der Sozialwissenschaften. In: ADORNO, TH. W. u. a.: Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie. Neuwied 1969, S. 103–124.
- SCHMITZ, E.: Erziehungswissenschaft: Zur wissenschaftssoziologischen Analyse eines Forschungsfeldes. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1 (1981), S. 13–35.
- VAN DEN DAELE, W./WEINGART, P.: Resistenz und Rezeptivität der Wissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie 44 (1975), S. 146–164.

### *Anschrift der Autoren:*

- Prof. Dr. Ulrich Herrmann, Engelfriedshalde 101, 7400 Tübingen
- Prof. Dr. Jürgen Oelkers, Hochschule Lüneburg, Postfach 2440, 2120 Lüneburg
- Prof. Dr. Jürgen Schriewer, Moselstr. 30a, 6393 Wehrheim
- Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Auf dem Hansenberg 22, 6472 Altenstadt 2



## Sprechpausen im Unterrichtsdiskurs

### *Zum Einfluß der Dauer von Sprechpausen auf die Effizienz der Ablaufsteuerung im Unterricht*

Der folgende Bericht über Teilergebnisse einer empirischen Untersuchung am Mathematikunterricht der Grundschulen (REISS 1982) versucht eine punktuelle Integration von zwei Forschungstraditionen anhand eines auf den ersten Blick unauffälligen und bedeutungslosen Phänomens im Schulunterricht: den – in der Regel sehr kurzen – Pausen, die im Unterrichtsdiskurs vor und nach einer Schülerantwort auf eine Frage des Lehrers auftreten können.

Die empirische Analyse dieser Sprechpausen, ihrer Dauer und ihrer Beeinflußbarkeit durch den Lehrer war bislang nahezu ausschließlich Gegenstand einer Richtung in der Unterrichtsforschung, die vorwiegend an den Auswirkungen von Pausen auf das kognitive Niveau der verbalen Interaktion im Unterricht und auf kognitive Lernleistungen interessiert ist (*wait-time-research*). Für diese Richtung, die weiter unten näher charakterisiert werden wird, haben die Untersuchungen von ROWE (1974a, b, c) wichtige Anstöße gegeben.

Die bisher erbrachten Befunde lassen allerdings darauf schließen, daß mit einer Veränderung des Sprechverhaltens der Lehrer im Hinblick auf die Dauer von Sprechpausen auch Veränderungen im Interaktionsstil einhergehen, die man als Veränderungen im relativen Einfluß des Lehrers und der Schüler auf den Interaktionsverlauf beschreiben kann. Diese Befunde, auf die sich bisher kaum Erklärungsbemühungen gerichtet haben, lassen vermuten, daß Sprechpausen auch im Kontext desjenigen Ansatzes der Unterrichtsforschung Bedeutung besitzen könnten, der die Prozesse der Steuerung des Unterrichtsablaufs untersucht (*classroom management research*).

Diese Forschungsrichtung, die in den letzten Jahren vor allem in den USA für den Bereich des Grundschulunterrichts bedeutende Fortschritte erzielt hat, untersucht, in der Regel im Kontext von Lehrer-Lernzeit-Modellen (HARNISCHFEGGER/WILEY 1977; BLOOM 1976; CAROLL 1963; COOLEY/LOHNES 1976; BERLINER 1979; WALBERG 1976), die Prozesse und Faktoren, durch die die *aktive Lernzeit der Schüler*, verstanden als Dauer aufmerksamer Unterrichtsbeteiligung, erhöht wird (HARNISCHFEGGER/WILEY 1976). Für den Grundschulunterricht, für bestimmte Unterrichtsfächer und besonders für Klassen mit sozial benachteiligten Kindern scheint die Effizienz der Ablaufsteuerung (im Sinn hoher aktiver Lernzeiten) sehr eng mit Instruktionseffizienz (im Sinn hoher kognitiver Lernleistungen) verbunden zu sein (GOOD 1979; EVERTSON et al. 1980; BROPHY/EVERTSON 1976; BROPHY 1979; TREIBER/WEINERT 1982).

### *1. Empirische Untersuchungen zu Sprechpausen*

Vor allem durch die Untersuchungen von ROWE (1974a, b, c) ist bekannt geworden, daß bestimmte Merkmale der verbalen Interaktion im Unterricht durch die Dauer von Pausen beeinflußt werden können, die zwischen aufeinanderfolgende Äußerungen im Unter-

richtsdiskurs gelegt werden. Diese Untersuchungen beziehen sich auf den naturwissenschaftlichen Unterricht der Mittelstufe an englischen Schulen und sind vom fachdidaktischen Prinzip des „*Inquiry Teaching*“ beeinflusst. Es handelt sich um experimentelle Studien, für die Lehrer darin trainiert wurden, ihr Sprechverhalten in einer Weise zu kontrollieren, daß vor dem Aussprechen bestimmter Klassen von Äußerungen längere Pausen (Wartezeiten) eintraten. ROWE (1974a) unterscheidet zwei verschiedene Arten von Wartezeiten. *Wartezeit I* bezieht sich auf die Zeit, die der Lehrer nach dem Stellen einer Frage dem dazu aufgerufenen Schüler läßt, um zu antworten. Wenn der Schüler nicht antwortet oder mit der Antwort zögert, gibt es verschiedene Äußerungsmöglichkeiten, die im verbalen Repertoire von Lehrern üblicherweise enthalten sind: Wiederholen oder Reformulieren der Frage, Nachschieben antworterleichternder Informationen, Aufrufen eines anderen Schülers. *Wartezeit I* ist definiert als die Zeit zwischen dem Aussprechen einer Frage durch den Lehrer und der Antwort des Schülers bzw. der nachfolgenden Lehreräußerung, wenn der Schüler nicht antwortet. Pausiert der Lehrer zwischen dem Aussprechen einer Frage und dem Aufruf eines Schülers zu dieser Frage, so wird diese Zeit der *Wartezeit I* zugeschlagen. *Wartezeit II* ist definiert als die Zeit, die der Lehrer nach einer Schülerantwort verstreichen läßt, bevor er die Antwort kommentiert, eine neue Frage stellt oder auf eine andere Art mit dem Unterricht fortfährt. Pausiert der antwortende Schüler innerhalb seiner Antwort oder sprechen mehrere Schüler nacheinander zu einer Frage, so werden alle diese Pausen der *Wartezeit II* zugeschlagen. Die Regulation der *Wartezeit II* geschieht in allen Fällen, die der *Wartezeit I* in vielen Fällen durch den Lehrer. Die Durchschnittswerte für *Wartezeit I* und *Wartezeit II* liegen bei diesbezüglich untrainierten Lehrern in der Größenordnung von 0,5 Sekunden (vgl. dazu auch LAKE 1973; TOBIN 1980). ROWE gelang es, durch geeignetes Training bei 12 von 15 Lehrern zu erreichen, daß sie ihre mittleren Wartezeiten über einen Mittelwert von 3 Sekunden erhöhten. Durch über ein Jahr verteilte anschließende Unterrichtsbeobachtungen konnte nachgewiesen werden, daß sich das Kommunikationsverhalten von Lehrern und Schülern im Unterricht dieser Lehrer beträchtlich veränderte. Die Beiträge der Schüler zum Unterrichtsdiskurs wurden länger und inhaltlich komplexer, und sie wurden zuversichtlicher vorgetragen, die Schüler stellten mehr Vermutungen über physikalische Zusammenhänge an, es gab mehr spontane sachbezogene Schüleräußerungen, die Schüler bezogen sich häufiger auf vorangegangene Beiträge ihrer Mitschüler, schlechte Schüler äußerten sich häufiger. Insgesamt erhöhte sich die Variabilität der Spielzüge („moves“ im Sinn von BELLACK et al. 1966), die von den Schülern vollzogen wurden. Während im herkömmlichen Unterricht die Schüleräußerungen überwiegend auf „responding moves“ beschränkt sind, erhöhte sich bei Unterricht mit langen Pausendauern der Anteil der „structuring“, „soliciting“ und „reacting moves“, die nicht wie üblich vom Lehrer, sondern von Schülern vollzogen wurden. Bei den Lehrern reduzierte sich hauptsächlich die relative Häufigkeit der „Lehrerfragen“ von sieben bis zehn Fragen pro Minute auf zwei bis drei Fragen pro Minute. Der gesamte Unterricht verlor den üblichen Charakter eines Frage-Antwort-Rituals und zeigte eine weniger rigide Verteilung der kommunikativen Rollen mit größerer Ähnlichkeit im Kommunikationsverhalten zwischen Lehrern und Schülern.

Bei den meisten Untersuchungen über die Effekte der Verlängerung von Sprechpausen im Unterricht handelt es sich um Replikationen oder Erweiterungen dieses Ansatzes. Sie beziehen sich überwiegend auf den naturwissenschaftlichen Unterricht der Grund- und Mittelstufe (LAKE 1973; RICE 1977; FOWLER 1975; vgl. auch WINTERTON 1976; ANDERSON 1978; MARSH 1978; HASSLER et al. 1980). Viele Teilbefunde von ROWE (1974a, b, c)

wurden dabei bestätigt, obwohl die Variabilität der verwendeten Definitionen von „Wartezeit“ den Vergleich erschwert.

In einigen experimentellen Untersuchungen wurde zusätzlich der Effekt erhöhter Pausendauer auf die Lernleistung der Schüler geprüft (ANSHUTZ 1975; RILEY 1975; ROWE 1974b, c; RILEY 1980; TOBIN 1980; TOBIN/CAPIE 1981; ANDERSON 1978). Die Befunde sind uneinheitlich und deuten, wenn die Varianz in der Pausendauer groß ist, eher auf einen kurvilinearen Zusammenhang, wobei die optimale Pausendauer eher in einem mittleren Bereich von 2–3 Sekunden liegt. Außerdem scheint es Interaktionseffekte zu geben, die den Einfluß der Pausendauer auf die Lernleistung in Abhängigkeit vom kognitiven Niveau des Diskurses (RILEY 1980) bzw. dem Leistungsniveau der Klasse (ANDERSON 1978) beschreiben. In naturalistischen Studien mit untrainierten Lehrern war bereits festgestellt worden, daß Lehrer nach Fragen mit hohem kognitiven Niveau den Schülern besonders viel Zeit zur Antwort lassen (ARNOLD et al. 1974; BOECK/HILLENMEYER 1973; RICE 1977).

Die Meßmethoden für die Ermittlung der Dauer einzelner Sprechpausen sind, ausgehend von der Benützung von Stoppuhren (ATWOOD/STEVENS 1976; FOWLER 1975), durch die Anwendung von Servochart-Plottern (TOBIN 1980) bis auf eine Genauigkeit von 0,1 Sekunden erhöht worden; für die Erhöhung der Reliabilität von Durchschnittswerten bei Pausendauern sind verfeinerte Verfahren der Gewinnung von Verhaltensstichproben vorgeschlagen worden.

Weitere Untersuchungen beziehen sich auf die relative Effizienz verschiedener Formen des Trainings von Lehrern in der Verlängerung ihrer Sprechpausen (CHEWPRECHA et al. 1980; DE TURE 1979; ESQUIVEL et al. 1978).

Die Effekte der Verlängerung von Sprechpausen auf Merkmale der verbalen Interaktion und auf Leistungsvariablen scheinen davon abzuhängen, daß es gelingt, die mittlere Dauer von Sprechpausen über einen *Schwellenwert* zu heben, der in der Gegend von 3 Sekunden liegt. Trainingsstudien, in denen dieser Schwellenwert nicht erreicht wurde, erbrachten in der Regel keine signifikanten Befunde (vgl. GARIGLIANO 1972; ARNOLD et al. 1973; HASSLER et al. 1980). Bei naturalistischen Studien mit untrainierten Lehrern lassen sich daher möglicherweise die vorhandenen, aber sehr kleinen Unterschiede in der Pausendauer nicht mit Variablen des Interaktionsstils oder der Lernleistung in Zusammenhang bringen (vgl. TOBIN 1980).

Die – bislang eher spärlichen – Erklärungsversuche für den Einfluß der Dauer von Sprechpausen auf die Art der verbalen Interaktion im Unterrichtsdiskurs und auf Leistungsvariablen stützen sich auf Annahmen über die Informationsverarbeitungskapazitäten von Schülern, die bei zu raschem Wechsel im Frage-Antwort-Rhythmus herkömmlichen Unterrichts möglicherweise überfordert sind, bei langsamerem Tempo und ausgedehnten Pausen dagegen eher die Gelegenheit haben, komplexere kognitive Aktivitäten zu entwickeln. Zusammenfassende Forschungsberichte (z. B. RILEY 1980; TOBIN/CAPIE 1981) gelangen daher auch zu dem Schluß, daß der optimale Bereich für die Dauer von Sprechpausen wahrscheinlich von der Art der Lehrziele, vor allem aber vom kognitiven Niveau des Diskurses abhängt.

Extensive Erhöhung der Dauer von Sprechpausen wird daher von einigen Autoren vor allem für Unterrichtsabschnitte empfohlen, in denen mindestens die Hälfte der Lehrerfragen auf höheren kognitiven Niveaus angesiedelt ist als Fragen nach bekannten Einzelfakten (TOBIN/CAPIE 1981).

Die Verlängerung von Sprechpausen hat aber offensichtlich auch Auswirkungen auf das Muster der verbalen Interaktion. Bei längeren Sprechpausen ändert sich das traditionelle



Frage-Antwort-Schema (recitation pattern, vgl. HOETKER/AHLBRAND 1969), in dem der Lehrer eine starke Kontrolle über die Gesprächsführung ausübt, zugunsten einer stärker durch Schülerbeiträge bestimmten Äußerungsfolge. Kontrastiert man diese Befunde mit den Ergebnissen zu effektivem Managementverhalten, die z. B. bei ROSENSHINE (1979), ROSENSHINE/BERLINER (1978), GOOD (1979) unter dem Konzept der „direkten Instruktion“ zusammenfassend beschrieben sind, so müßte eine Verlagerung der Kontrolle über die Interaktion vom Lehrer auf die Schüler zu Einbußen in der Effizienz der Ablaufsteuerung führen.

Ein unmittelbarer Vergleich zwischen der Effizienz der Ablaufsteuerung unter „direkter Instruktion“ mit der Effizienz der Ablaufsteuerung unter den bei ROWE (1974 a, b, c) beschriebenen Interaktionsmustern ist allerdings nicht möglich, da direkte Vergleichsuntersuchungen nicht vorliegen. Insbesondere sind von ROWE keine Befunde zu den Auswirkungen verlängerter Sprechpausen auf die aktive Lernzeit der Schüler erhoben worden (vgl. aber ANDERSON 1978; TOBIN/CAPIE 1981).

## 2. Sprechpausen im Mathematikunterricht der Grundschule

In der Untersuchung von REISS (1982) zu den Bedingungsfaktoren für effiziente Ablaufsteuerung im Mathematikunterricht des 4. Schuljahrs ist u. a. überprüft worden, ob die Dauer der von ROWE (1974 a) charakterisierten Sprechpausen vor und nach Schülerantworten mit der Effizienz der Ablaufsteuerung zusammenhängt. Hauptziel der Untersuchung von REISS war die Überprüfung der Signalsystem-Theorie von KOUNIN (1978) in einer Präzisierung auf sprechakttheoretischer Grundlage. Es handelt sich um eine naturalistische Studie mit ex-post-facto-Charakter auf der Basis von Videomaterial.

An der Untersuchung haben sich 13 Lehrer und Klassen von 10 Schulen aus dem Stadtgebiet und dem vorstädtisch-ländlichen Einzugsbereich einer Großstadt in Nordrhein-Westfalen beteiligt. Aufgenommen wurde in jeder Klasse der Unterricht von zwei aufeinanderfolgenden Mathematikstunden unter möglichst naturalistischen, nichtreaktiven Konditionen.

Anhand der Videoaufnahmen wurden für jede der 13 Untersuchungseinheiten zunächst zwei getrennte Maße für die Effizienz der Ablaufsteuerung erhoben:

- die durchschnittliche Rate des *Mitarbeitsverhaltens* der Schüler
- die durchschnittliche Rate des *Störverhaltens* der Schüler.

„Mitarbeit“ und „Störverhalten“ wurden über Listen von situationsspezifischen Verhaltensbeispielen operationalisiert. Zwei unabhängige Beobachter kodierten in einem vorgegebenen Zeitrhythmus von 8 Sekunden das Verhalten eines von jeweils 8 ausgewählten Schülern in zyklischer Reihenfolge; dieses Verfahren, das in Anlehnung an KOUNIN (1970) entwickelt wurde, gestattet eine zuverlässige Schätzung der Raten des Mitarbeits- und Störverhaltens in der Klasse aufgrund zahlreicher Einzelbeobachtungen. Die Auswahl der 8 Schüler in jeder Untersuchungseinheit wurde so vorgenommen, daß diese Schüler eine möglichst repräsentative Stichprobe bezüglich ihres Geschlechts, ihres Sitzplatzes im Klassenraum und Lebhaftigkeit ihres Unterrichtsverhaltens darstellten. Für die Einzelbeobachtungen ergaben sich nach längerem Beobachtertraining Übereinstimmungen zwischen beiden Beobachtern bzw. zwischen der Erstkodierung und einer Zweitkodierung im Abstand von 4 Wochen in Höhe von 87,8% bis 98,8% aller 7545 kodierten 8-Sekunden-Intervalle.

Anschließend wurde eine Reduktion des Datenmaterials auf 8 Untersuchungseinheiten vorgenommen, um eine maximale Homogenität bezüglich relevanter Kontrollvariablen bei gleichzeitig maximaler Varianz in den Raten des Mitarbeits- und Störverhaltens zu erzielen.

Bei der Datenerhebung war bereits auf größtmögliche Homogenität im Hinblick auf den Zeitpunkt der Datenerhebung, das Verhalten des Aufnahmeteams sowie auf Art und Inhalt von Mitteilungen an die beteiligten Lehrer und Schüler geachtet worden. Die nachträgliche Datenreduktion diente der Kontrolle von Variablen, die wegen des naturalistischen Vorgehens und der Freiwilligkeit der Beteiligung der Lehrkräfte nicht direkt manipuliert werden konnten, aber in begleitenden Interviews mit den Lehrkräften erhoben worden waren (z. B. Alter und Geschlecht der Lehrkraft, Zusatzqualifikation der Lehrkraft im Fach Mathematik, Anzahl der Schüler in der Klasse, Anteil an verhaltensauffälligen Schülern, Zusammensetzung der Schüler nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Leistungsniveau in Mathematik, Grad der Vertrautheit zwischen den Schülern und der Lehrkraft, Stoffgebiet innerhalb des Faches Mathematik; vgl. REISS 1982, S. 120 ff. und S. 159 ff.).

Für die Analyse der Unterrichtskommunikation wurde ein in Anlehnung an SINCLAIR/COULTHARD (1977) am vorliegenden Material entwickeltes *Kategoriensystem auf sprechakt-theoretischer Basis* (AUSTIN 1962, 1972; SEARLE 1969, 1976) verwendet. Es enthält neben den für den Unterrichtsdiskurs typischen Sprechakten („Lehrerfrage“ – „Schülerantwort“ – „Lehrerkommentar“) weitere 13 Kategorien für Sprechakte, differenziert nach Akteur, illokutionärer Intention, Adressat, Stellung im Diskurs, situativen Voraussetzungen und möglichen Realisierungsformen (vgl. REISS 1982, S. 59 ff.). Zwei unabhängig arbeitende Kodierer nahmen die Matrialauswertung anhand von Transkripten der Videoaufnahmen vor.

Die Transkripte enthielten neben den verbalen Äußerungen von Lehrern und Schülern zahlreiche weitere Informationen über nonverbale und paraverbale Handlungen, über Bewegungen im Klassenraum, über Unterrichtsmaterialien und Tafelanschriften. Die 15 Kategorien für Sprechakte wurden für das Kodieretraining zusätzlich mit ausführlichen Beispiellisten und Abgrenzungsregeln versehen. Die Übereinstimmungsrate zwischen den beiden Kodierern lag bei 85% der 5765 identifizierten Sprechakte.

Schließlich wurden anhand der Tonbänder zu den Videoaufnahmen die *zeitliche Dauer der identifizierten Sprechakte und die zeitliche Dauer von Pausen zwischen aufeinanderfolgenden Sprechakten* bestimmt.

Die Zeitnahme geschah mit einer Stoppuhr und ließ bei laufender Summationskontrolle eine Genauigkeit von 0,5 Sekunden zu. Bei der Berechnung der mittleren Dauer von Sprechakten einer bestimmten Kategorie bzw. der auf einem bestimmten Sprechakt folgenden Pause wurde über hinreichend viele Einzelakte gemittelt, so daß die mittlere Dauer einzelner Akte bzw. Pausen auf 0,1 Sekunden genau bestimmt werden konnte.

## Ergebnisse

Die durchschnittliche Rate des Mitarbeitsverhaltens variierte bei den 8 Untersuchungseinheiten zwischen 70,8% und 55,0%, die durchschnittliche Rate des Störverhaltens zwischen 4,5% und 20,9%. Die beiden Maße ergeben ungefähr gegenläufige Daten; die Interkorrelation über die 8 Untersuchungseinheiten beträgt in Plenumsphasen  $r = -.89$  ( $p < .001$ ) und in Stillarbeitsphasen  $r = -.82$  ( $p < .01$ ). Beide Maße sind demnach in gleicher Weise geeignet, die durchschnittliche Effizienz der Ablaufsteuerung im gesamten Beobachtungszeitraum von zwei Unterrichtsstunden zu charakterisieren.

Die Analyse der linguistischen Daten ergab eine starke Bestätigung für das Konzept der „direkten Instruktion“ in dem Sinn, daß eine extensive und konsequente Anwendung des Frage-Antwort-Bewertungs-Schemas im Unterrichtsdiskurs mit hoher Effizienz der Ablaufsteuerung einherging. Die konsequente Anwendung dieses Interaktionsschemas ist mit einer ausgeprägten Verschiedenheit der kommunikativen Rollen zwischen dem Lehrer einerseits und Schülern andererseits und einer starken Kontrolle des Lehrers über den Interaktionsverlauf verbunden (vgl. auch REISS 1981).

Bei einer unmittelbaren Übertragung der Beobachtungen von ROWE (1974a, b, c), nach denen eine Verlängerung der Sprechpausen vor und nach Schülerantworten mit einer Annäherung der kommunikativen Rollen und geringerer Kontrolle des Lehrers über den Interaktionsverlauf verbunden ist, ließe sich vermuten, daß im hier untersuchten Material längere Pausendauern mit eher niedrigen Werten für die Effizienz der Ablaufsteuerung verbunden sind. Daraus würden sich folgende *Einzelhypothesen* ergeben:

- a) Die mittlere Dauer von Pausen nach einer Lehrerfrage korreliert negativ mit den durchschnittlichen Raten des Mitarbeitsverhaltens der Schüler.
- b) Die mittlere Dauer von Pausen nach einer Lehrerfrage korreliert positiv mit den durchschnittlichen Raten des Störverhaltens der Schüler.
- c) bzw. d) Dasselbe gilt für die mittlere Dauer von Pausen nach Schülerantworten.

Die statistische Analyse lieferte eine deutliche Falsifikation für diese vier Einzelhypothesen. Es ließen sich im Gegenteil sogar *starke Zusammenhänge in der umgekehrten Richtung* nachweisen:

- a) Die mittlere Dauer von Pausen vor Schülerantworten, d. h. nach Lehrerfragen und nach dem Aufrufen von Schülern zu einer Lehrerfrage, korrelierte extrem signifikant ( $p < .001$ ) *positiv* zu  $r = .93$  mit der durchschnittlichen Rate des Mitarbeitsverhaltens.
- b) Sie korrelierte signifikant *negativ* ( $p < .05$ ) zu  $r = .76$  mit der durchschnittlichen Rate des Störverhaltens.
- c) Die mittlere Dauer von Pausen nach einer Schülerantwort korrelierte hochsignifikant ( $p < .01$ ) *positiv* zu  $r = .83$  mit der durchschnittlichen Rate des Mitarbeitsverhaltens der Schüler.
- d) Sie korrelierte hochsignifikant ( $p < .01$ ) *negativ* zu  $r = .80$  mit der durchschnittlichen Rate des Störverhaltens.

Diese Befunde scheinen in starkem Kontrast zu bisherigen Forschungsergebnissen über Sprechpausen, insbesondere zu den Ereignissen von ROWE (1974a, b, c) zu stehen. Allerdings variierte die durchschnittliche Dauer der Pausen vor bzw. nach Schülerantworten in allen 8 Untersuchungseinheiten nur zwischen 0,1 und 1,1 Sekunden. Sie lag damit in der durch andere naturalistische Untersuchungen (TOBIN 1980; LAKE 1973) bereits bekannten Größenordnung und blieb weit unter dem von ROWE (1974a,) konstatierten Schwellenwert von ca. 3 Sekunden, oberhalb dessen erst die von ihr beobachteten Effekte auf das Interaktionsmuster im Unterrichtsdiskurs nachweisbar sind. Das Auffinden derart starker gegenläufiger Zusammenhänge bleibt allerdings erklärungsbedürftig. Es ist anzunehmen, daß im Bereich *kurzer* Pausendauern (unter 1 Sekunde) andere Mechanismen der Beeinflussung von Interaktionsverhalten wirksam sind als im Bereich *langer* Pausendauern (über 2 Sekunden).

### 3. Zur amplifizierenden Wirkung von Sprechpausen auf vorauslaufende Sprechakte

Ein bei REISS (1982) ausgeführter Erklärungsansatz, der hier nur verkürzt wiedergegeben werden kann, bezieht sich auf eine von MEHAN (1978, 1979) und STREECK (1979) entwickelte pragmalinguistische Theorie der kommunikativen Funktion des im Unterrichtsdiskurs gebräuchlichen linguistischen Schemas „Lehrerfrage – Schülerantwort – Lehrerkommentar“. In dieser Theorie wird vor allem der öffentliche Charakter der in diesem Schema enthaltenen einzelnen Sprechakte (AUSTIN 1962, 1972; SEARLE 1969, 1976) hervorgehoben. Unabhängig vom jeweils konkreten Adressaten eines Sprechaktes ist „die ganze Klasse“ der eigentliche Adressat. Dies gilt insbesondere auch für die

Antwort eines Schülers und den nachfolgenden Kommentar des Lehrers, durch den der Lehrer die Angemessenheit der Antwort nicht nur für den betreffenden Schüler, sondern für die ganze Klasse signalisiert. Jeder Sprechakt in diesem kommunikativen Schema besitzt daher den Charakter einer an alle Schüler gerichteten Aufforderung: eine Antwort auf die Frage des Lehrers zu finden, die Antwort des aufgerufenen Schülers zur Kenntnis zu nehmen und mit der eigenen Antwort zu vergleichen, dem Kommentar des Lehrers Informationen über ihre Angemessenheit zu entnehmen und den propositionalen Gehalt der Schülerantwort dementsprechend in die subjektive Repräsentation des gemeinsam produzierten „Wissens“ aufzunehmen oder nicht aufzunehmen (vgl. dazu STREECK 1979). Es handelt sich in allen Fällen um Sprechakte mit *direkter Illokution* im Sinne von SEARLE (1976), d. h. um *Aufforderungen*.

Pausen im Anschluß an Sprechakte in stark normierten Interaktionssequenzen entstehen durch das Unterlassen oder Aufschieben von „konventionell erwartbaren“ (SACKS 1972) nachfolgenden Sprechakten. Aus dem Ausbleiben eines konventionell erwartbaren Sprechakts können aber unter Umständen konversationelle Schlußfolgerungen über die Intentionen des Sprechers gezogen werden, der für das Ausbleiben verantwortlich ist.

Dieses Phänomen soll hier lediglich am Beispiel der Pause zwischen einer Lehrerfrage und dem Aufruf eines Schülers zu dieser Frage illustriert werden. Ruft der Lehrer nicht sofort einen Schüler auf, sondern wartet einen kurzen Augenblick, so kann er damit den öffentlichen Charakter der Frage betonen. Die Pause könnte explizit linguistisch paraphrasiert werden mit einem Sprechakt der Form „Ihr alle seid gemeint, nicht nur der Schüler, den ich gleich aufrufen werde!“ Ein kurzes Umherblicken des Lehrers im Klassenzimmer mit dem Versuch, mit allen Schülern Blickkontakt herzustellen, könnte dieselbe Botschaft vermitteln.

In den Forschungen zum nonverbalen Verhalten (z. B. SCHERER 1979; EKMAN/FRIESEN 1969) ist es üblich, von parasemantischen Funktionen nonverbalen Verhaltens zu sprechen, das im Zusammenhang mit verbalem Verhalten auftritt. Die parasemantische Funktion der *Amplifikation* wird einer nonverbalen Verhaltensweise zugeschrieben, die eine im zeitlichen Zusammenhang mit ihr auftretende verbale Äußerung unterstreicht, betont, unterstützt oder verstärkt. Es liegt nahe, den Sprechpausen im Anschluß an bestimmte Sprechakte des Unterrichtsdiskurses eine amplifizierende Funktion bezüglich dieser Sprechakte zuzuschreiben (deren genauer Charakter wiederum von der Art des durch das Einlegen der Pause unterlassenen oder aufgeschobenen Sprechakts abhängt).

- Der Lehrer unterläßt es, im Anschluß an eine Frage sofort einen Schüler aufzurufen – damit unterstreicht er den Adressatenaspekt seiner Frage als Frage an alle Schüler;
- Der Lehrer unterläßt es, beim Ausbleiben einer Schülerantwort die Antwort selbst zu geben – damit unterstreicht er, daß die Frage, so wie sie gestellt war, ernst gemeint ist und daß er eine Antwort erwartet;
- Der Lehrer unterläßt es, beim Ausbleiben einer Antwort einen anderen Schüler aufzurufen – damit betont er, daß die Frage als Frage an diesen Schüler ernst gemeint war; etc.

Unterstellt man die Plausibilität dieser Überlegungen (deren Tragfähigkeit allerdings erst empirisch nachzuweisen wäre, z. B. auch durch geeignete Befragungen von Schülern zu typischen Interaktionssequenzen dieser Art, so besteht die parasemantische Funktion (kurzer) Pausen in kommunikativen Schema des Unterrichtsdiskurses primär in der Amplifikation bestimmter Aspekte der vorangehenden Sprechakte. Da diese Sprechakte überwiegend direktiven Charakter besitzen, sollten längere Pausen dieser Art eher zu einer Verstärkung des direktiven Charakters der Lehrer-Schüler-Interaktion führen. Wie die zahlreichen Untersuchungen zum Interaktionsstil der „direkten Instruktion“ (z. B. ROSENSHINE 1979) belegen, ist hohe Direktivität des Unterrichts in der Regel mit

effizienter Ablaufsteuerung, d.h. mit hohen Mitarbeitsraten und niedrigen Raten von Störverhalten der Schüler verbunden. Damit wären die Effekte kurzer bzw. längerer Sprechpausen im schulüblichen Bereich von sehr kurzen Pausendauern auf eine gänzlich andere Art zu erklären als die von ROWE gefundenen Effekte im Bereich experimentell induzierter ungewöhnlich langer Sprechpausen. Die Befunde von REISS (1982) zum Mathematikunterricht der Grundschulen legen eine solche Erklärungsmöglichkeit mindestens sehr nahe.

## *Literatur*

- ANDERSON, B. O.: The effects of long wait-time on high school physics pupils' response length, classroom attitudes and achievement. (Doctorial dissertation, University of Minnesota, 1978). In: Dissertation Abstracts International 39 (1978), 349 3A. (University Microfilms No. 78-23, 871).
- ANSHUTZ, R. J.: An investigation of wait-time and questioning techniques as an instructional variable for science methods students microteaching elementary school children. (Doctoral dissertation, University of Kansas, 1973). In: Dissertation Abstracts International 35 (1975), 5978A. (University Microfilms No. 75-06, 131).
- ARNOLD, D. S./ATWOOD, T. K./ROGERS, V. M.: Question and response levels and lapse time intervals. In: The Journal of Experimental Education 43 (1974), S. 11-15.
- ARNOLD, D. S./ATWOOD, T. K./ROGERS, V. M.: An investigation of relationships among question level, response level and lapse time. In: School Science and Mathematics 73 (1973), S. 591-594.
- ATWOOD, R. K./STEVENS, J. T.: Relationships among question level, response level and lapse time: Secondary science. In: School Science and Mathematics 76 (1976), S. 249-254.
- AUSTIN, J. L.: How to Do Things with Words. Oxford 1962.
- AUSTIN, J. L.: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart 1972.
- BELLACK, A. A./KLIEBARD, H. M./HYMAN, R. T./SMITH, F. L.: The Language of the Classroom. New York: Teachers College Press, Columbia University 1966.
- BERLINER, D. C.: Tempus educare. In: PETERSON, P. L./WALBERG, H. J. (Eds.): Research on Teaching. Berkeley 1979.
- BLOOM, B. S.: Human Characteristics and School Learning. New York 1976.
- BOECK, M. A./HILLENMEYER, G. P.: Classroom interaction patterns during microteaching: Wait-time as an instructional variable. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans 1973. (ERIC Document Reproduction Service No. EDO 76574).
- BROPHY, J. E./EVERTSON, C. M.: Learning from Teaching. A Developmental Perspective. Boston 1976.
- BROPHY, J. E.: Advances in teacher research. In: Journal of Classroom Interaction 15 (1979), S. 1-7.
- CARROLL, J. B.: A model of school learning. In: Teachers College Record 64 (1963), S. 623-733.
- CHEWPRECHA, T./GARDNER, M./SAPANCHAI, N.: Comparison of training methods in modifying questioning and wait-time behaviors of Thai high school chemistry teachers. In: Journal of Research in Science Teaching 17 (1980), S. 191-200.
- COOLEY, W. W./LOHNES, P. R.: Evaluation Research in Education. New York 1976.
- DE TURE, L. R.: Relative effects of modeling on the acquisition of wait-time by preservice elementary teachers and concomitant changes in dialogue patterns. In: Journal of Research in Science Teaching 16 (1979), S. 553-562.
- EKMAN, P./FRIESEN, W. V.: The nonverbal act: A visual unit of nonverbal behavior. Paper presented at the Symposium of the American Psychological Association. New York 1966.
- ESQUIVEL, J. M./LASHIER, W. S./SMITH, W. S.: Effect of feedback on questioning of preservice teachers in SCIS microteaching. In: Science Education 62 (1978), S. 209-214.
- EVERTSON, C. M./ANDERSON, C. W./ANDERSON, L. M./BROPHY, J. E.: Relationships between classroom behaviors and student outcomes in junior high mathematics and english classes. In: American Educational Research Journal 17 (1980), S. 43-60.
- FOWLER, T. W.: An investigation of the teacher behavior of wait-time during an inquiry science lesson. A paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Los Angeles 1975.

- GARIGLIANO, L. T.: The relation of wait-time to student behaviors in Science Curriculum Improvement Study lessons. (Doctoral dissertation, Columbia University, 1972). In: *Dissertation Abstracts International* 33 (1973), 4199 A. (University Microfilm No. 73-02595).
- GOOD, T. L.: Teacher effectiveness in the elementary school. In: *Journal of Teacher Education* 30 (1979), S. 52–64.
- HARNISCHFEGER, A./WILEY, D. E.: The teaching-learning process in elementary schools: A synoptic view. In: *Curriculum Inquiry* 6 (1976), S. 5–43.
- HARNISCHFEGER, A./WILEY, D. E.: Kernkonzepte des Schullernens. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 9 (1977), S. 207–228.
- HASSLER, D. M./FAGAN, E. R./SZABO, M.: A successful transplant of wait-time and questioning strategies to children's oral language behaviors. A paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Boston 1980.
- HOETKER, J./AHLBRAND, W.: The persistence of the recitation. In: *American Educational Research Journal* 6 (1969), S. 145–167.
- KOUNIN, J. S.: *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York 1970. (deutsch: *Techniken der Klassenführung*. Stuttgart 1976).
- KOUNIN, J. S.: Some ecological dimensions of school settings. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New York 1978.
- LAKE, J. H.: The influence of wait-time on the verbal dimensions of student inquiry behavior. (Doctoral dissertation, Rutgers University, 1973). In: *Dissertation Abstracts International* 34 (1973), 6476A. (University Microfilm No. 74-08866).
- MARSH, C. A.: Social-psychological influences upon the expression and inhibition of curiosity. (Doctoral dissertation, George Washington University, 1978). In: *Dissertation Abstracts International* 39 (1978), 445B.
- MEHAN, H.: Structuring School Structures. In: *Harvard Educational Review* 48 (1978), S. 32–64.
- MEHAN, H.: "What time is it, Denise?" – Asking known information questions in classroom discourse. In: *Theory into Practice* 18 (1979), S. 285–294.
- REISS, V.: Zur Bedeutung des Schemas der Elizitierungssequenzen für die Ablaufsteuerung im Mathematikunterricht. In: *mathematica didacta* 4 (1981), S. 12–22.
- REISS, V.: Die Steuerung des Unterrichtsablaufs. Eine empirische Untersuchung am Mathematikunterricht des 4. Schuljahrs. Frankfurt/M. 1982.
- RICE, D. R.: The effect of question-asking instruction on preservice elementary science teachers. In: *Journal of Research in Science Teaching* 14 (1977), S. 353–359.
- RILEY, J. P.: II, The effects of teachers' wait-time and cognitive questioning level on pupil science achievement. A paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Boston 1980.
- ROSENSHINE, B.: Content, time, and direct instruction. In: PETERSON, P. L./WALBERG, H. J. (Eds.): *Research on teaching*. Berkeley 1979, S. 57–69.
- ROSENSHINE, B./BERLINER, D. C.: Academic engaged time. In: *British Journal of Teacher Education* 4 (1978), S. 3–16.
- ROWE, M. B.: Wait-time and rewards as instructional variables, their influence on language, logic and fate control: Part one. Wait-time. In: *Journal of Research in Science Teaching* 11 (1974), S. 263–279. (a)
- ROWE, M. B.: Relation of wait-time and rewards to the development of language, logic, and fate control. Part two. Rewards. In: *Journal of Research in Science Teaching* 2 (1974), S. 291–308. (b)
- ROWE, M. B.: Pausing phenomena. Influence on quality of instruction. In: *Journal of Psycholinguistic Research* 3 (1974), S. 22–47. (c)
- SACKS, H.: On the analyzability of stories by children. In: GUMPERZ, J./HYMES, D. (Eds.): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York 1972.
- SCHERER, K. R.: Die Funktionen nonverbalen Verhaltens im Gespräch. In: SCHERER, K. R./WALLBOTT, H. G. (Hrsg.): *Nonverbale Kommunikation*. Weinheim 1979, S. 25–32.
- SEARLE, J. R.: Speech acts. An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge 1969.
- SEARLE, J. R.: The classification of illocutionary acts. In: *Language in Society* 5 (1976), S. 1–24.
- SINCLAIR, J. M./COULTHARD, M.: Analyse der Unterrichtssprache. Ansätze zu einer Diskursanalyse, dargestellt am Sprachverhalten englischer Lehrer und Schüler. Heidelberg 1977.
- STREECK, J.: „Sandwich. Good for you“ – Zur pragmatischen und konversationellen Analyse von Bewertungen im institutionellen Diskurs der Schule. In: DITTMANN, J. (Hrsg.): *Arbeiten zur Konversationsanalyse*. Tübingen 1979, S. 64–90.

- TOBIN, K. G.: The effect of an extended teacher wait-time on science achievement. In: Journal of Research in Science Teaching 17 (1980), S. 469–475.
- TOBIN, K. R./CAPIE, W.: Relationships between classroom process variables and middle school science achievement. In: Journal of Educational Psychology 1981 (Paper submitted for publication).
- TREIBER, B./WEINERT, F. E.: Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München 1982.
- WALBERG, H. J.: Psychology of learning environments: Behavioral, structural, or perceptual? In: Review of Research in Education 44 (1976), S. 142–148.
- WINTERTON, W. W.: The effect of extended wait-time on selected verbal response characteristics on some Pueblo Indian children. (Doctoral dissertation, University of New Mexico, 1976) In: Dissertation Abstracts International 38 (1977), 620A. (University Microfilms No. 77–16, 130).

*Anschrift der Autorin:*

Dr. Veronika Reiß, Beethovenstr. 7, 4800 Bielefeld